

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

ВЕСТНИК

ЧЕЛЯБИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

9.2/2014

Челябинск

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

ВАК РФ

Главный редактор: **Садырин В.В.** – Ректор ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»

Председатель редакционной коллегии: **Никитина Е.Ю.** - доктор педагогических наук, профессор

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Абсалямова А.Г. - доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и филологии НОУ ВПО «Академия ВЭТУ» (г.Уфа)

Афанасьева О.Ю. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой английской филологии ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)

Боровикова Т.В. - доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой управления ФГБОУ ВПО «Смоленский государственный университет» (г.Смоленск)

Бржезинская М.М. – доктор физико-математических наук, старшего научного сотрудника Института нанометровой оптики и технологии Гельмгольц-Центра Берлин (г.Берлин)

Брызгалов А.Н. – доктор физико – математических наук, профессор, профессор кафедры физики и МПФ ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)

Буторин Г.Г. – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры теоретической и прикладной психологии ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)

Валеева Р.А. - доктор педагогических наук, профессор, профессор общей и социальной педагогики Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г.Казань)

Викторов В.В. - доктор химических наук, профессор, профессор кафедры физики и МПФ ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)

Гашева Л.П. – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и МПРЯ ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»(г.Челябинск)

Долгова В.И. – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры теоретической и прикладной психологии ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)

Ермакова Е.Н. - доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры филологического образования ФГБОУ ВПО «Тобольская государственная социально-педагогическая академия им.Д.И. Менделеева» (г.Тобольск)

Камскова Ю.Г. – доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой теоретических основ физической культуры ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)

Кусова М.Л. - доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка и МП в начальных классах ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» (г.Екатеринбург)

Литвинова Т.Н. - доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры фундаментальной и клинической биохимии ГБОУ ВПО «Кубанский государственный медицинский университет» (г.Краснодар)

Ломакина Т.Ю. – доктор педагогических наук, профессор, директор Национального ЮНЕСКО Центра в РФ (г.Москва)

Львовская Е.И. – доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры биохимии ФГБОУ ВПО «Уральский государственный университет физической культуры» (г.Челябинск)

Магомедова Т.И. - доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный университет» (г.Махачкала)

Маркова Т.Н. – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой литературы и МПЛ ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)

Павлова В.И. - доктор биологических наук, профессор, профессор кафедры теоретических основ физической культуры ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)

Песин Л.А. - доктор физико – математических наук, профессор, профессор кафедры физики и МПФ ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)

Подобрий А.В. - доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и литературы и МПРЯиЛ ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)

Помыкалова Т.Е. - доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и МПРЯ ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»(г.Челябинск)
(г.Челябинск)

Потапова М.В. – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры физики и МПФ ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)

Розенфельд А.С. - доктор биологических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики физической культуры ФГБОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г.Екатеринбург)

Соколова Л.Б. - доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики высшей школы ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г.Оренбург)

W. Strielkowski – доктор философских наук, профессор кафедры экономики и общественных наук «Карлов университет» (г.Прага)

Токарев Г.В. - доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры документоведения и стилистики русского языка ФГБОУ ВПО «ТГПУ им.Л.Н.Толстого» (г.Тула)

Тюмасева З.И. – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры валеологии, безопасности жизнедеятельности и медицинской коррекции ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)

Худобородов А.Л. - доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры отечественной истории права ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)

Федотенко И.Л. - доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии и педагогики профессионального образования ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им.Л.Н.Толстого» (г.Тула)

Шибкова Д.З. – доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой анатомии, физиологии человека и животных ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»
(г.Челябинск)

Шиганова Г.А. – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка и литературы и МПРЯиЛ ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)
(г.Челябинск)

Учредитель: ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге

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

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-35205 от 4.02.2009 г.

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» - 70095

«Вестник Челябинского государственного педагогического университета»

включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Ответственность за точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылка на журнал обязательна.

ISSN 1997-98-86

© ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»,
2014.

© «Вестник Челябинского государственного педагогического университета»,
2014.

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

Herald

of Chelyabinsk State Pedagogical University

9.2/2014

Chelyabinsk

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

Editor in Chief: **Sadyrin V.V.** - Rector of Chelyabinsk State Pedagogical University

Chairperson of Editorial Staff: **Nikitina E.Yu.** – Doctor of Pedagogics, Professor

EDITORIAL STAFF:

Absalyamova A.G. – Doctor of Pedagogics, Professor, Professor of the Chair of Pedagogics and Philology, PEI of HPE “Academy VEGU” (Ufa)

Afanasyeva O.Yu. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Chair of English Philology, FSEI of HPE “Chelyabinsk State Pedagogical University” (Chelyabinsk)

Borovikova T.V. - Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Chair of Management, FSEI of HPE “Smolensk State Pedagogical University” (Smolensk)

Brzhezinskaya M.M – Doctor of Physics and Mathematics, Institute for Nanometre Optics and Technology, Helmholtz-Zentrum Berlin (Berlin)

Bryzgalov A.N. – Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Professor of the Chair of Physics and Methods of Teaching Physics, FSEI of HPE “Chelyabinsk State Pedagogical University” (Chelyabinsk)

Butorin G.G. – Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Chair of Theoretical and Applied Psychology, FSEI of HPE “Chelyabinsk State Pedagogical University” (Chelyabinsk)

Valeyeva R.A. - Doctor of Pedagogics, Professor, Professor of the Chair of General and Social Pedagogics, Institute of Psychology and Education, FSAEI of HPE “Kazan (Volga Region) Federal University” (Kazan)

Viktorov V.V. - Doctor of Chemistry, Professor, Professor of the Chair of Physics and Methods of Teaching Physics, FSEI of HPE “Chelyabinsk State Pedagogical University” (Chelyabinsk)

Gasheva L.P. – Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of Russian and Methods of Teaching Russian, FSEI of HPE “Chelyabinsk State Pedagogical University” (Chelyabinsk)

Dolgova V.I. – Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Chair of Theoretical and Applied Psychology, FSEI of HPE “Chelyabinsk State Pedagogical University” (Chelyabinsk)

Ermakova E.N. - Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of Philological Education, FSEI of HPE “Tobolsk State Social and Pedagogical Academy named after D.I. Mendeleev” (Tobolsk)

Kamskova Yu.G. – Doctor of Medicine, Professor, Head of the Chair of Theoretical Foundations of Physical Culture, FSEI of HPE “Chelyabinsk State Pedagogical University” (Chelyabinsk)

Kusova M.L. - Doctor of Philology, Professor, Head of the Chair of Russian and Methods of Teaching in Elementary School, FSEI of HPE “Ural State Pedagogical University” (Yekaterinburg)

Litvinova T.N. - Doctor of Pedagogics, Professor, Professor of the Chair of Fundamental and Clinical Biochemistry, SEI of HPE “Kuban State Medical University” (Krasnodar)

Lomakina T. Yu. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of National UNESCO Centre in RF (Moscow)

Lvovskaya E.I. – Doctor of Medicine, Professor, Professor of the Chair of Biochemistry, FSEI of HPE “Ural State University of Physical Culture” (Chelyabinsk)

Magomedova T.I. - Doctor of Pedagogics, Professor, Professor of the Chair of Methods of Teaching Russian and Literature, FSEI of HPE “Dagestan State University” (Makhachkala)

Markova T.N. - Doctor of Philology, Professor, Head of the Chair of Literature and Methods of Teaching Literature, FSEI of HPE “Chelyabinsk State Pedagogical University” (Chelyabinsk)

Pavlova, V.I. - Doctor of Biology, Professor, Professor of the Chair of Theoretical Foundations of Physical Culture, FSEI of HPE “Chelyabinsk State Pedagogical University” (Chelyabinsk)

Pesin L.A. - Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Professor of the Chair of Physics and Methods of Teaching Physics, FSEI of HPE “Chelyabinsk State Pedagogical University” (Chelyabinsk)

Podobry A.V. - Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of Russian and Literature and Methods of Teaching Russian and Literature, FSEI of HPE “Chelyabinsk State Pedagogical University” (Chelyabinsk)

Pomykalova N.Ye. - Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of Russian and Methods of Teaching Russian, FSEI of HPE “Chelyabinsk State Pedagogical University” (Chelyabinsk)

Potapova M.V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Professor of the Chair of Physics and Methods of Teaching Physics, FSEI of HPE “Chelyabinsk State Pedagogical University” (Chelyabinsk)

Rozenfeld A.S. - Doctor of Biology, Professor, Professor of the Chair of Theory and Methods of Physical Culture, FSAEI of HPE “Russian State Vocational Pedagogical University” (Yekaterinburg)

Sokolova L.B. - Doctor of Pedagogics, Professor, Professor of the Chair of Higher School Pedagogics, FSEI of HPE “Orenburg State Pedagogical University” (Orenburg)

W. Strielkowski – Doctor of Philosophy, Professor, Professor of the Chair of Economics and Social Sciences, Charles University (Prague)

Tokarev G.V. - Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of Documentation Management and Stylistics, FSEI of HPE “Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy” (Tula)

Tyumaseva Z.I. – Doctor of Pedagogics, Professor, Professor of the Chair of Valeology, Life Safety and Medical Correction, FSEI of HPE “Chelyabinsk State Pedagogical University” (Chelyabinsk)

Khudoborodov A.L. - Doctor of History, Professor, Professor of the Chair of Russian History and Law, FSEI of HPE “Chelyabinsk State Pedagogical University” (Chelyabinsk)

Fedotenko I.L. - Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Chair of Psychology and Pedagogics of Professional Education, FSEI of HPE “Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy” (Tula)

Shibkova D.Z. – Doctor of Biology, Professor, Head of the Chair of Human and Animal Anatomy and Physiology, FSEI of HPE “Chelyabinsk State Pedagogical University” (Chelyabinsk)

Shiganova G.A. – Doctor of Philology, Professor, Head of the Chair of Russian and Literature and Methods of Teaching Russian and Literature, FSEI of HPE “Chelyabinsk State Pedagogical University” (Chelyabinsk)

Established by: Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional Education
(FSBEI HPE) “Chelyabinsk State Pedagogical University”

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

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

Registration certificate PI № FS77-35205, 4.02.2009.

Distributed by subscription and by retail.

Postal index in “Rospechat” catalogue – 70095

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

The authors of the published articles are liable for accuracy of the quotations, names and other in-
formation, as well as for keeping the intellectual property laws

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

Reference to the journal is required.

ISSN 1997-98-86

© FSBEI HPE « Chelyabinsk State Pedagogical University», 2014.

© «Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University», 2014.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

| | |
|---|-----|
| БОГАТЕНКОВ С.А. ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАДРОВ ДЛЯ РАБОТЫ С АВТОМАТИЗИРОВАННЫМИ СРЕДСТВАМИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 11 |
| БОЛЬШАКОВА З.М., ТУЛЬКИБАЕВА Н.Н. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПАРАДИГМЫ НА РУБЕЖЕ ВЕКОВ (XX И XXI В.В.)..... | 24 |
| ГЛАДКАЯ Е.С. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ПРИКЛАДНЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ..... | 33 |
| ГНЕВЭК О.В., ГОРШКОВА И.В. МОДЕЛИРОВАНИЕ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ..... | 41 |
| ДОРОЖКИН Е.М., ТАРАСЮК О.В., КУЗНЕЦОВ М.Б. МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ПРОЕКТИРОВАНИЮ | 51 |
| КАРИМОВ М.Ф., САЛАХУТДИНОВА И.С. СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ "СОЦИАЛЬНАЯ ИНФОРМАТИКА"..... | 58 |
| ЛЕСНОВ А.А., КОВАЛЕВ В.П. МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ | 67 |
| ЛОГИНОВ И.В. ОПЫТ ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ С ПОМОЩЬЮ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ..... | 77 |
| МЕНЩИКОВА И.Ю. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ВОСПИТАНИЯ БАКАЛАВРА В ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 85 |
| НИКИТИНА Е.Ю., ЕГОРОВА К.В. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ РЕГУЛЯТИВ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ | 93 |
| ПЕТРЕНКО С.С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИГР В ПРОЦЕССЕ РАЗВИВАЮЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ | 106 |
| ПОНОМАРЕВА К.А., ТЮМАСЕВА З.И. ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ЗДОРОВЬЮ У СТУДЕНТОВ: ДЕФИНИТИВНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА, КОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ, СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ | 114 |
| РЯБОВ П.А. ПРАКТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК АКТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ ТУРИСТСКОГО ВУЗА | 121 |
| СЕДАКОВА В.И., СИНЕБРЮХОВА В.Л., РЕЗВЯКОВА А.Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ | 130 |
| ТЕРЕХОВА Г.В. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЯВЛЕНИЙ СУБЪЕКТНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ ПРИ РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ НА ОСНОВЕ ТЕОРИИ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ (ТРИЗ) | 139 |
| ТРУБИНА Е.С. ГЕНЕЗИС КАТЕГОРИАЛЬНО-ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ | 149 |

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ И ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

| | |
|--|-----|
| АБУБАКИРОВА З.Г. СОМАТИЗМЫ <i>АРКА</i> (СПИНА) И <i>БИЛ</i> (ПОЯСНИЦА) В БАШКИРСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ | 162 |
| БАСКАКОВА Е.С., ГАРБУЗОВА В.В. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ НА ПРИМЕРЕ ТЕРМИНОВ ФИНАНСОВОЙ СФЕРЫ | 169 |
| БОЖКО Н.А. СЕГМЕНТАЦИЯ КАК ПРИЕМ ОККАЗИОНАЛЬНОГО ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ..... | 178 |
| ВЕРНИК А.Г. СОЗДАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕРНЕТ-КОНТЕКСТА: РОССИЙСКИЙ ОПЫТ И СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ YOUTUBE-КАНАЛА "ДОЖДЬ" | 186 |
| ГАШЕВА Л.П. ПОЗИЦИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ ФИЗИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ЛИЦА | 196 |
| ДЬЯКОНОВА М.П. КОНЦЕПТ ЧЕЛОВЕК В ЭВЕНКИЙСКОМ МИФОЛОГИЧЕСКОМ ЦИКЛЕ ТВОРЕНИЯ | 207 |
| ЕРМАКОВА Е.Н., БОЖКО Н.А., ПРОКОПОВА М.В. ЗАМЕНА КОМПОНЕНТА ФРАЗЕОЛОГИЗМА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ КАК ПРИЕМ ТРАНСФОРМАЦИИ: ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ | 215 |
| ЖАМАЛЕТДИНОВА Г.М. ФАНТАСТИЧЕСКИЕ МИРЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ТАТАРСКОГО ПИСАТЕЛЯ АДЛЕРА ТИМЕРГАЛИНА | 223 |
| ЗАХАРОВА Т.В., СНИГИРЕВА О.М. СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ НЕМЕЦКИХ РЕАЛИЙ В РУССКИХ ПЕРЕВОДАХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Б.КЕЛЛЕРМАНА..... | 231 |
| КАЮМОВА Н.А. РЕСТАВРАЦИЯ ПРАВОСЛАВНЫХ ХРАМОВ НА ЮЖНОМ УРАЛЕ В ПОСТСОВЕТСКУЮ ЭПОХУ: ВОССТАНОВЛЕНИЕ СВЯТО-НИКОЛЬСКОГО ХРАМА В Г.МАГНИТОГОРСК (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ МАГНИТОГОРСКОГО АРХИТЕКТОРА В.Н. БОГУНА)..... | 239 |
| КОЗЛОВА М.С. МОРФОЛОГИЧЕСКИЙ СПОСОБ ОБРАЗОВАНИЯ ОТФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЛЕКСЕМ НА БАЗЕ ПРЕДМЕТНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ | 250 |
| САЛЬНИКОВА В.В. АССОЦИАТИВНОЕ ПОЛЕ ЛЕКСЕМЫ "ВОДА" В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ РЕБЕНКА: ДИНАМИЧЕСКИЙ АСПЕКТ | 258 |
| САМСИТОВА Л.Х., ТАШБУЛАТОВА Р.М. ОБРАЗНО-ОЦЕНОЧНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОНЦЕПТОВ "РАДОСТЬ" И "ГОРЕ" В РОМАНЕ Т.ГАРИПОВОЙ "БУРЕНУШКА" | 267 |
| СУХОМЛИНА Т.А. СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ МОДАЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ВРЕМЕНИ В АНГЛИЙСКОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА | 279 |
| ХИСАМОВА В.Н., ФАТТАХОВА Э.Б. СПОСОБЫ МАРКИРОВАНИЯ (НЕ)ОПРЕДЕЛЕННОСТИ ИМЕННЫХ ГРУПП В ТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ, ЭКВИВАЛЕНТНЫЕ АНГЛИЙСКИМ АРТИКЛЯМ | 288 |
| ШЕХТМАН Н.А., КУРОЧКИНА М.А. РОЛЬ АЛЛЮЗИВНЫХ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В СТРУКТУРИРОВАНИИ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ РЕЦИПИЕНТА | 301 |
| ШИГАНОВА Г.А., ЮЗДОВА Л.П., СВИРИДОВА А.В., ЧЕПУРЕНКО А.А., МИНЕНКО Н.М. СИНОНИМИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ КАК ОДНО ИЗ ПРОЯВЛЕНИЙ ИХ ТОЖДЕСТВА И РАЗЛИЧИЯ | 314 |
| ЯКОВЛЮК А.А. СПЕЦИФИКА СИНТАКСИЧЕСКИХ СРЕДСТВ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОГО ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА | 325 |
| БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ | |
| ЛЕОНТЬЕВ В.В. ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ ИЗМЕНЕНИЯ БИОРАЗНООБРАЗИЯ ЧЛЕНИСТОНОГИХ НА СЕВЕРО-ВОСТОКЕ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН | 334 |



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 004+37
ББК 32.97+74

Богатенков Сергей Александрович

кандидат технических наук,

доцент

ведущий научный сотрудник

кафедра подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик

Челябинский государственный педагогический университет

г. Челябинск

Bogatencov Sergey Alexandrovich

Candidate of tecnics,

Assistant Professor

Senior Research Fellow

Department of preparation of teachers of vocational training
and substantive procedures

Chelyabinsk State Pedagogical University

Chelyabinsk

ser-bogatenkov@yandex.ru

Формирование компетентности кадров

для работы с автоматизированными средствами

в системе непрерывного профессионального образования

Formation of competence of staff to work with the automated tools

in the system of continuing professional education

В статье приведена методология подготовки выпускников организаций профессионально-педагогического образования в системе непрерывного профессионального образования для работы с автоматизированными средствами. Приведенный подход предполагает изучение состояния информационной подготовки кадров, выявления угроз безопасности и разработку принципов, сводящих к минимуму угрозы. Полученные принципы реализуются на основе классификации компетенций и методики оценки качества в алгоритме планирования образовательной траектории информационной подготовки и модулях обучения выпускников организаций среднего профессионального образования, бакалавров и магистров.

The article presents the methodology for graduates of vocational teacher education in the system of continuing professional education for working with automated tools. The above approach is to study the state of information training, identifying security threats and the development of guidelines that minimize the threat. The result-

ing principles are based on the classification of competencies and methods of assessing the quality of a scheduling algorithm educational trajectory information training modules and training graduates of secondary vocational education, bachelors and masters.

Ключевые слова: компетентность, автоматизированные средства, безопасность, профессионально-педагогическое образование, среднее, бакалавриат, магистратура.

Key words: competence, automated tools, security, vocational teacher education, secondary, undergraduate, graduate

Введение

В настоящее время во всех сферах деятельности активно применяются информационные и коммуникационные технологии. В образование внедряется электронное обучение, основанное на применении дистанционных технологий. Более чем на 80 % предприятий России используются программные комплексы «1С: Предприятие» для решения экономических задач и задач управления предприятием. На машиностроительных предприятиях применяются системы автоматизированного проектирования технологических процессов, приспособлений и режущих инструментов. Современное производство оснащается автоматизированными системами управления технологическими процессами. На энергоёмких предприятиях внедряются автоматизированные системы учета электроэнергии и энергоносителей. Более чем на 1000 предприятий России эксплуатируется комплекс технических средств «Энергия».

Развитие практико-ориентированного подхода в образовании, целесообразность совмещения процессов профессиональной и образовательной деятельности требует применения эффективных способов процессов генерации и передачи знаний. Одним из возможных инструментов, позволяющих решать эту острую проблему современности, является электронное обучение. Оно возникло благодаря развитию интернета и мультимедиа, его ключевыми моментами являются консалтинг, контент, технологии, сервисы и поддержка [1]. В настоящее время мировая индустрия электронного обучения стремительно развивается, на начало текущего века она составила \$48 млрд. (ЕС, 2000). По данным



консорциума Sloan на 2011 год в США в онлайн-обучении в высших учебных заведениях было вовлечено шесть миллионов студентов [2].

Подготовка кадров для работы с автоматизированными средствами становится предметом изучения философов, социологов, историков, культурологов, политологов, юристов, экономистов, психологов, педагогов и др. Это связано с возрастанием деструктивного влияния автоматизированных средств на различные стороны жизнедеятельности общества. О росте кибертерроризма и усилении угроз безопасности свидетельствуют результаты крупнейшего в мире исследования в сфере киберпреступлений в отношении пользователей (Norton Cybercrime Report 2012), в котором приняло участие более 13 тысяч человек из 24 стран мира. По результатам исследования ущерб от киберпреступности за 2012 год оценивается в \$2 миллиарда в год в России и \$110 миллиардов во всём мире [3].

Для работы со студентами в условиях применения автоматизированных средств требуется квалифицированный преподавательский и технический персонал. Преподаватель должен не только понимать излагаемый материал, но и владеть автоматизированными средствами в рамках своей профессиональной деятельности. Качество подготовки выпускников образовательных организаций для работы с автоматизированными средствами в системе непрерывного профессионального образования повысится, если будет определен комплекс педагогических условий, сводящих к минимуму влияние угроз безопасности.

Таким образом, целью исследования является теоретическое обоснование новой структуры и содержания подготовки студентов для работы в условиях применения автоматизированных средств и определение комплекса педагогических условий, включающих разработку адекватных форм и методов обучения и воспитания, способствующих формированию у них компетентности в области применения информационных и коммуникационных технологий.

Методика

Областью применения исследования выбрана непрерывная подготовка по направлению «Профессиональное обучение (по областям)», основанная на фе-

деральных государственных образовательных стандартах различных уровней профессионального образования. Выбор обусловлен тем фактом, что педагоги профессионального обучения, с одной стороны, должны быть специалистами в определенной профессиональной деятельности, с другой стороны, – педагогами для подготовки таких специалистов.

Планирование образовательных траекторий информационной подготовки студентов с различным базовым образованием будет эффективным, если оно будет выполняться в системе непрерывного профессионального образования. Непрерывность подготовки обусловила необходимость применения интегрированной модели проектирования содержания дисциплин, включающей модели для каждого уровня образования. Разработка интегрированной модели привела к необходимости использования классификации компетенций в области использования информационных и коммуникационных технологий (ИКТ-компетенций) и модулей дисциплин для информационной подготовки выпускников организаций профессионально-педагогического образования.

В качестве признаков классификации ИКТ-компетенций определены цели (общеобразовательные, развивающие и профессиональные), характер компетентности профессиональных целей (общий и специальный), область деятельности, уровень образования, профиль подготовки. В федеральных государственных образовательных стандартах по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)» рассмотрены следующие области деятельности: учебно-профессиональная, научно-исследовательская, образовательно-проектировочная, организационно-технологическая и обучение рабочей профессии.

Методика формирования конкретной ИКТ-компетенции предполагает проектирование соответствующего модуля дисциплины. Рассмотрим методику на примере образовательно-проектировочной деятельности. Мастер производственного обучения должен иметь способность оформлять педагогические разработки в виде отчетов, рефератов, выступлений. Бакалавр профессионального



обучения должен иметь готовность к разработке, анализу и корректировке учебно-программной документации подготовки рабочих, специалистов. Магистр профессионального обучения должен иметь способность и готовность проектировать образовательную среду в соответствии с современными требованиями экономической деятельности. Для формирования перечисленных компетенций определены соответствующие модули: оформление педагогических разработок с помощью информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) для мастеров производственного обучения; разработка и сопровождение электронного документооборота для бакалавров профессионального обучения; проектирование образовательной среды с помощью ИКТ для магистров профессионального обучения.

Для оценки качества результатов проектирования информационной подготовки использована методика, основанная на принципах безопасности, дидактической, экономической, информационной, психологической, социальной.

Результаты

В результате комплексного исследования проблемы выяснилось, что на фоне активного проникновения автоматизированных средств во все сферы деятельности наблюдается усиление угроз безопасности. Например, в результате развития электронного обучения усиливаются угрозы безопасности образовательного процесса в связи с уменьшением времени общения преподавателя со студентом и недостаточной надежностью средств и методов обмена информацией. При этом возрастает роль актуальности, новизны, приоритетности и формы представления учебной информации с точки зрения ее восприятия и усвоения. Кроме того, возрастает актуальность планирования эффективных образовательных траекторий для обучения персонала с различным базовым образованием под конкретный заказ предприятий.

В социально-педагогическом аспекте учет угроз безопасности обусловлен потребностями общества и государственных структур в качественной подготовке кадров на основе правовой грамотности, социокультурной эрудиции,

свободного критического мышления, готовности к реализации личностного подхода в проектировании социально-профессиональной стратегии собственного личностного становления, способности к самоактуализации в профессиональной и социокультурной деятельности.

В научно-теоретическом аспекте проблема усиления угроз безопасности определяется необходимостью поиска научно-методологических подходов к подготовке обучающихся – будущих специалистов среднего звена и высшей квалификации для работы в условиях электронного обучения, к формированию их готовности к продуктивной учебно-профессиональной деятельности, интегрирующей процессы обучения и воспитания.

Потребность определения комплекса педагогических условий, способствующих эффективной реализации подготовки кадров для работы в условиях электронного обучения в системе непрерывного профессионального образования, необходимость решения методических проблем разработки качественных электронных ресурсов и использования различных форм практико-ориентированных занятий отражаются в научно-методическом аспекте решения проблемы исследования.

Реализации задач потребовала уточнения и определения понятия «компетентность». В настоящее время в литературе понятие «компетентность» широко используются и идея компетентностного подхода в образовании активно обсуждается. Многие современные исследователи высказываются, что для работы и обучения в современных условиях требуется множество различных компетентностей. Коммуникативную компетентность как систему знаний, умений, способностей, мотивационной диспозиции преподавателей при электронном обучении отметили L.Zlatic и др. [4]. Т.Khudyakova и L.Filatova показали, что структуре профессиональной компетентности включаются такие компоненты как мотивационные, ценностные, оперативные [5]. Е.Bayarystanova и др. рассмотрели комплексный подход к формированию в образовательной среде компетенций менеджеров [6]. М.М.Akeshova и др. представили комплексную под-



готовку по формированию информационно-коммуникационной компетентности будущих экологов [7]. R. Meyers предлагает трактовать компетентность как деятельность, выполняемую с соблюдением определенных критериев, результатом которой является демонстрация поведенческих проблем в выполнении работ [8].

Мы будем определять понятие «компетентность в области использования информационных и коммуникационных технологий» (ИКТ-компетентность) как совокупность трех составляющих:

1) комплексное понятие, которое отражает способ жизнедеятельности личности и включает в себя целенаправленное эффективное применение технических знаний и умений в реальной жизни;

2) новая грамотность, в состав которой входят умения активной самостоятельной обработки информации человеком, принятие принципиально новых решений в непредвиденных ситуациях с использованием технологических средств;

3) определенный и диагностируемый уровень знаний, навыков, необходимый для освоения на разных уровнях профессионально-педагогического образования как средних, так и высших учебных заведений.

По нашему мнению, под ИКТ-компетентностью выпускника учреждения профессионально-педагогического образования следует понимать его мотивированное желание, готовность и способность эффективно использовать возможности информационных и коммуникационных технологий в условиях:

– уровневого профессионально-педагогического образования и включения в информационно-коммуникационную образовательную среду, отличающуюся наличием дистанционного обучения, электронного бизнеса, угроз безопасности;

– многопредметной и полифункциональной педагогической деятельности при обучении, воспитании и развитии квалифицированных рабочих кадров и специалистов в соответствии с профилем подготовки.

Интерес для общества и государства в настоящее время представляет обучающийся со сформированной компетентностью в области использования информационных и коммуникационных технологий. К настоящему времени в педагогике достигнуты следующие результаты: разработаны продуктивные подходы к обеспечению теоретической и технологической базы подготовки специалистов в условиях вуза; выделены особенности подготовки профессионально-педагогических кадров для начального и среднего профессионального образования; созданы концепции компетентностно ориентированного образования; активизировалось исследование проблемы управления подготовкой специалистов профессионально-педагогического профиля. Ведутся исследования по профессиональному обучению с помощью ИКТ: Р. Kirschner и М. Selinger рассмотрели проблемы соотношения профессиональной компетентности в области ИКТ студентов и учителей [9]; S.Martin и M.Vallance исследовали влияние ИКТ на профессиональную подготовку учителей [10]; V. Vexler и др. обозначили технологии построения информационной модели обучения [11].

Однако, несмотря на интерес исследователей и значительность полученных научных результатов, проблема, состоящая в необходимости повышения качества подготовки кадров для работы с автоматизированными средствами, в достаточной степени не решена. Комплексный анализ современных исследований в указанной области позволил выделить ряд противоречий:

социально-педагогическое – между потребностями общества и государственных структур в качественной подготовке кадров для работы с автоматизированными средствами и реальным состоянием подготовки кадров;

научно-теоретическое – между сложившимися традиционными подходами в реализации подготовки кадров для работы с автоматизированными средствами и недостаточным уровнем использования образовательного потенциала интеграции психолого-педагогических, социологических и компетентностно-ориентированных знаний в становлении целостной личности активного обучающегося со сформированной ИКТ-компетентностью;



научно-методическое – между необходимостью решения методических проблем разработки качественных электронных ресурсов и использования различных форм практико-ориентированных занятий, и недостаточной разработанностью научно-практических рекомендаций в этой области.

В результате исследования проблемы были сформулированы принципы безопасности при работе с автоматизированными средствами: дидактической, экономической, информационной, психологической, социальной. Приведем их.

Принцип дидактической безопасности определяет способ проектирования, основанный на требованиях образовательных стандартов, работодателей и образовательной организации.

Принцип экономической безопасности предполагает использовать методы и средства, уменьшающие отношение цены к качеству, в том числе шаблоны рабочих программ, учебно-методических комплексов, пособий, учебников, так как в этом случае уменьшается трудоемкость и, следовательно, цена.

Принцип информационной безопасности определяет способ проектирования, обеспечивающий защиту, актуальность информации в результате применения систем реального времени, в том числе интернет-технологий и завершающийся получением авторского свидетельства на соответствие требованиям новизны и приоритетности в результате регистрации электронного ресурса, например, в объединенном фонде электронных ресурсов «Наука и образование».

Принцип психологической безопасности предполагает при проектировании использовать мультимедийные технологии, эйдотехнические и мнемонические методы представления учебной информации и контрольно-измерительных материалов. В этом случае возрастает качество усвоения и контроля учебной информации.

Принцип социальной безопасности предполагает при проектировании использование технологий формирования мотивации персонала для применения информационно-коммуникационных технологий.

Выявленные принципы позволили разработать алгоритм эффективного планирования траектории формирования ИКТ-компетентности для студентов с различным базовым образованием. Кроме того, спроектировано содержание предметной подготовки выпускников организаций профессионально-педагогического образования и включены в учебные планы различные модули информационных дисциплин. В образовательную программу подготовки магистров включены модули: «ИКТ и проектирование образовательной среды», «ИКТ и управление процессами» (для профилей «Энергетика», «Машиностроение и материалобработка» и «Экономика и управление»). Для бакалавров разработаны модули: «ИКТ и инновации в образовании», «Повышение эффективности профессиональной деятельности с помощью ИКТ» (для профилей «Энергетика», «Машиностроение и материалобработка» и «Экономика и управление»). В программу подготовки среднего профессионального образования включены модули: «Электронный документооборот, «Разработка и оформление технической и технологической документации с помощью ИКТ» (для профилей «Энергетика», «Машиностроение и материалобработка» и «Экономика и управление»).

Одной из проблем разрабатываемой технологии является оценивание результатов проектирования информационной подготовки. На основе принципов безопасности разработана методика, позволяющая оценить качество результатов проектирования информационной подготовки.

Выполненное исследование может получить свое развитие в следующих направлениях:

- 1) Адаптация к другим направлениям подготовки персонала, таким как «Педагогическое образование». Например, эффективность обучения образовательной робототехнике повысится в результате применения в обучении методов математического и компьютерного моделирования.



2) Адаптация к практико-ориентированным формам обучения, таким как прикладной бакалавриат. Например, эффективность обучения работе в среде 1С повысится в результате применения в обучении системы сертификации фирмы 1С, основанной на Интернет-технологиях (1С:Профессионал, 1С:Специалист, 1С:Преподаватель).

3) Адаптация к подготовке научно-педагогических кадров в аспирантуре, отнесенной к уровню высшего образования и в соответствии с законом №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Заключение

Выполнено комплексное педагогическое исследование процесса подготовки кадров для работы с автоматизированными средствами в системе непрерывного (среднего и высшего) профессионального образования на примере подготовки выпускников по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)».

Исследовано состояние информационной подготовки кадров. Выявлены угрозы для ее безопасного развития и определены принципы безопасности.

Разработана концепция формирования информационно-коммуникационной компетентности выпускника, основанная на идеях мета-предметного и интегративного её формирования на каждом уровне обучения. Концепция учитывает направленность обозначенной компетентности выпускника на эффективное применение автоматизированных средств в профессиональной деятельности. Она обеспечивает развитие самостоятельной познавательной деятельности, социализацию и элементарную эрудицию выпускника.

Разработана методология проектирования содержания дисциплин для интегративной информационной подготовки выпускников для работы с автоматизированными средствами, которая содержит: классификацию информационно-коммуникационной компетенций и информационно-коммуникационных модулей; модели, соответствующие уровням образования: средне-

профессиональное, бакалавриат и магистратура, в том числе четыре блока для каждой модели: целевой, содержательный, процессуальный, диагностический; интегрированную модель, объединяющую все уровни образования;

В соответствии с принципами безопасности разработаны и реализованы в образовательной практике выпускников по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)» технологии проектирования подготовки кадров для работы с автоматизированными средствами: разработан алгоритм планирование траектории формирования информационно-коммуникационной компетентности для студентов с различным базовым образованием; в образовательные программы подготовки магистров, бакалавров и выпускников среднего профессионального образования профилей «Энергетика», «Машиностроение и материалобработка» и «Экономика и управление» включены модули информационных дисциплин.

В соответствии с принципами безопасности разработана и реализована в образовательной практике выпускников по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)» методика оценки качества результатов проектирования при подготовке кадров для работы с автоматизированными средствами по критерию безопасности.

Библиографический список

1. Nagy, A. (2005). The impact of e-learning. In E-Content (pp. 79-96). Springer Berlin Heidelberg. http://dx.doi.org/10.1007/3-540-26387-X_4
2. Allen, E., & Seaman, J. (2011). Going the distance: Online education in the United States, 2011. Babson Park, MA: Babson Survey Research Group.
3. Norton Cybercrime Report (2012, May 9). 2012 Norton Cybercrime Report. Retrieved November 30, 2014, from http://now-static.norton.com/now/en/ru/images/Promotions/2012/cybercrimeReport/2012_Norton_Cybercrime_Report_Master_FINAL_050912.pdf
4. Zlatić, L., Bjekić, D., Marinković, S., & Bojović, M. (2014). Development of Teacher Communication Competence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 606-610. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.265>
5. Khudyakova, T., & Filatova, L. (2013). The Formation of a Professional Communication Competence in Psychologists. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 86, 224-227. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.554>
6. Bayarystanova, E., Arenova, A., & Nurmuhametova, R. (2014). Education System Management and Professional Competence of Managers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 140, 427-431. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.448>



7. Akeshova, M. M., Mukhamedzhanov, B. K., & Meirbekova, G. P. (2014). Formation of Informational-communicative Competence of Future Ecologists on the Base of Competence Approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4322-4327. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.940>
8. Meyers, R. (1998). *Developing and implementing local education standards*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation
9. Kirschner, P., & Selinger, M. (2003). The state of affairs of teacher education with respect to information and communications technology. *Technology, Pedagogy and Education*, 12(1), 5-17. <http://dx.doi.org/10.1080/14759390300200143>
10. Martin, S., & Vallance, M. (2008). The impact of synchronous inter-networked teacher training in Information and Communication Technology integration. *Computers & Education*, 51(1), 34-53. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2007.04.001>
11. Vexler, V. A., Bazhenov, R. I., & Bazhenova, N. G. (2014). Entity-relationship model of adult education in regional extended education system. *Asian Social Science*, 10(20), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v10n20p1>

Bibliography

1. Nagy, A. (2005). The impact of e-learning. In *E-Content* (pp. 79-96). Springer Berlin Heidelberg. http://dx.doi.org/10.1007/3-540-26387-X_4
2. Allen, E., & Seaman, J. (2011). *Going the distance: Online education in the United States, 2011*. Babson Park, MA: Babson Survey Research Group.
3. Norton Cybercrime Report (2012, May 9). 2012 Norton Cybercrime Report. Retrieved November 30, 2014, from http://now-static.norton.com/now/en/pu/images/Promotions/2012/cybercrimeReport/2012_Norton_Cybercrime_Report_Master_FINAL_050912.pdf
4. Zlatić, L., Bjekić, D., Marinković, S., & Bojović, M. (2014). Development of Teacher Communication Competence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 606-610. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.265>
5. Khudyakova, T., & Filatova, L. (2013). The Formation of a Professional Communication Competence in Psychologists. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 86, 224-227. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.554>
6. Bayarystanova, E., Arenova, A., & Nurmuhametova, R. (2014). Education System Management and Professional Competence of Managers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 140, 427-431. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.448>
7. Akeshova, M. M., Mukhamedzhanov, B. K., & Meirbekova, G. P. (2014). Formation of Informational-communicative Competence of Future Ecologists on the Base of Competence Approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4322-4327. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.940>
8. Meyers, R. (1998). *Developing and implementing local education standards*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation
9. Kirschner, P., & Selinger, M. (2003). The state of affairs of teacher education with respect to information and communications technology. *Technology, Pedagogy and Education*, 12(1), 5-17. <http://dx.doi.org/10.1080/14759390300200143>
10. Martin, S., & Vallance, M. (2008). The impact of synchronous inter-networked teacher training in Information and Communication Technology integration. *Computers & Education*, 51(1), 34-53. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2007.04.001>
11. Vexler, V. A., Bazhenov, R. I., & Bazhenova, N. G. (2014). Entity-relationship model of adult education in regional extended education system. *Asian Social Science*, 10(20), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v10n20p1>

УДК 371

ББК 74.00

Большакова Земфира Максумовна

доктор педагогических наук,
профессор

кафедра педагогики и психологии

Челябинский государственный педагогический университет

г. Челябинск

Тулькибаева Надежда Николаевна

доктор педагогических наук,
профессор

кафедра педагогики и психологии

Челябинский государственный педагогический университет

г. Челябинск

Bolshakova Zemfira Maksutovna

doctor of pedagogical sciences,
professor

department of pedagogy and psychology

Chelyabinsk state pedagogical University

Chelyabinsk

Tulkibaeva Nadezhda Nikolaevna

doctor of pedagogical sciences,
professor

department of pedagogy and psychology

Chelyabinsk state pedagogical University

Chelyabinsk

zmb25@mail.ru

**Педагогические парадигмы на рубеже веков
(XX и XXI в.в.)**

**Pedagogical paradigm at the turn of the century
(XX and XXI century)**

В статье рассмотрены особенности педагогических парадигм на рубеже XX и XXI веков, выявлен их смысл через выражение отношений между обучающим и обучающимся, выделены методологические характеристики педагогических явлений и принципы педагогической техники и на их основе сконструированы закономерности изменений педагогических парадигм, сформулировано определение профессионального педагогического мышления.

In the article the authors consider the peculiarities of pedagogical paradigms at the turn of XX and XXI centuries, reveal their meaning through the expression of the relationship between teaching and learning, select the methodological characteristics of pedagogical phenomena and principles of pedagogical techniques, and on their ba-



sis design the patterns of changes in pedagogical paradigms, defining professional pedagogical thinking.

Ключевые слова: парадигма, педагогическая парадигма, характеристики педагогических явлений, принцип описания педагогической парадигмы, основная обобщенная характеристика парадигмы, закономерность развития педагогической теории, профессиональное педагогическое мышления.

Key words: paradigm, pedagogical paradigm, the characteristics of pedagogical phenomena, the principle of the description of pedagogical paradigms, primary generalized description of the paradigm, the pattern of development of educational theory, professional pedagogical thinking.

Любое явление, в частности педагогическое, имеет двустороннюю направленность. Одно направление определяется целенаправленной преобразующей деятельностью обучающего, другое (противоположное) – определяет управляющее действие для осознания негативных явлений. При построении целенаправленной деятельности педагога необходимо оценить смысл взаимосвязей действий педагога относительно действий обучающегося. Исходя из суждения, что творческий потенциал обучающихся возможно развить (а не погасить), если целенаправленные действия педагога осуществляются в условиях резонанса с действиями обучающегося. Управление деятельностью учащихся педагог осуществляет особым слабым воздействием на деятельность обучающегося. Поэтому необходимо понимать факт однородности действий двух личностей, который представляем как педагогическое явление взаимосвязи личностей одинаково типа мышления.

Педагогика как наука в своем основании имеет эмпирический базис – педагогическую практику, но процесс развития педагогической наукой осуществляется по своим закономерностям. Педагогическую науку определенного периода представляет принятая научным сообществом педагогическая парадигма. Какие бы усовершенствования педагогической практики не происходили, они рождаются содержанием инновационных процессов, при этом ведущая роль педагогической науки проявляется в видении особой сферы – внутри всеобщих фундаментальных закономерностей. Эти закономерности нами выделяются через содержание методологических характеристик педагогических явлений:

- эволюционные (уточнение смысла педагогических категорий);
- системные (выделение в целом конкретных подсистем, установление между ними связей, смысловые взаимосвязи между отдельными подсистемами в целом образовании);
- информационные (зависимость смыслов образовательного процесса от типа эпохи, ее культуры, содержательного обобщения принятых смыслов);
- структурные (доминирующее целеполагание в создании архитектуры образовательного явления);
- функциональные (тенденция перехода процесса обучения к самообучению, далее к самообразованию).

Инновационные процессы нарушают равновесие между научным смыслом педагогических явлений и реальным восприятием их. Поэтому важно выделение смысла педагогического явления как научного содержания, так и прикладного характера. При этом педагогическая наука формулирование иного взгляда на педагогическое явление начинает с обнаружения нового факта, его объяснение видит в обобщении имеющегося социального опыта, выделении смысла явления, обнаружении связей с известными явлениями. На основе данного обобщения выходит на новый уровень понимания смысла явления через обнаружение известной закономерности, объясняющей связи или установление новой зависимости, или поиск объясняющих связей явлений в уже открытых закономерностях и формулирование смысла инновационных процессов с опорой на методологические характеристики педагогических явлений. В процессе разработки инновационных идей принципиальное значение имеют принципы педагогической техники реализации этих идей.

К совокупности принципов педагогической техники в создании инноваций относим:

- принцип открытости;
- принцип свободы выбора отдельной характеристики или совокупности их;
- принцип деятельности;



- принцип обратной связи через рефлексию и саморефлексию полученного результата, оценку личностно-субъективного знания;
- принцип оптимальности совершаемого процесса;
- принцип перспективности реализации принятой идеи.

В понимании смысла выделенных методологических характеристик педагогических явлений и принципов педагогической техники нами выполнен анализ педагогических теорий, рожденных на рубеже XX и XXI веков на основе реализации взаимосвязи отдельных составляющих образовательного процесса. К обязательным компонентам педагогического процесса отнесем присутствие обучающего, обучающегося и тип взаимосвязи между ними. Точкой отсчета примем педагогическую парадигму, которая описывает традиционную педагогику (в толковании XX века) через тип взаимодействия. В традиционной педагогике обучающийся выступал объектом, обучающий – субъектом, при этом взаимодействие определяет объект-субъектные отношения (о – с). Всякий раз ведущая парадигма определенного времени задает смысл типа взаимодействия между обучающим и обучающимся, далее который проявляется в педагогической технологии.

Понятие конкретной педагогической парадигмы и ее принятие наукой и практикой существует в ограниченном интервале времени. Методологические характеристики педагогических явлений предполагают процесс функционирования и развития смысла педагогической парадигмы, следовательно, появления новых педагогических теорий. Как правило, начало такого преобразования находим в потенциале педагогической практики. Так, учителя-новаторы в своей профессиональной деятельности определили главный стимул развития педагогического процесса через введение обучающегося в статус субъекта. При этом смысл управления педагогическим процессом изменяется, он осуществляет иной тип взаимодействия – субъектно-субъектный (с – с), педагогическая наука сущность данного типа взаимодействия выражает иной педагогической парадигмой, которая позволила оформить педагогику сотрудничества. Педагогика

сотрудничества явилась этапом, стимулирующим выявление иного понимания смысла взаимодействия теперь субъектов образовательного процесса. Анализ педагогики сотрудничества, ее парадигмы позволил выделить направленность изменения педагогических парадигм. Эта закономерность формулируется нами как процесс *изменения статуса* обучающего и обучающегося в образовательном процессе. Итак, закономерность выражает не только направленность изменений статуса, но определяет и рейтинг участников. Педагогическая практика, построенная на идеях гуманистической педагогики процесс реализации гуманистической педагогики позволяет присвоить статус личности обучающемуся. Оформляется личностно-субъектный (л – с) тип взаимодействия, который располагает большими потенциальными возможностями развития обучающихся в учебно-воспитательном процессе. Педагогическая наука формулирует парадигму личностно ориентированной педагогики.

Появление и внедрение технологий личностно ориентированной педагогической теории в образовательные организации различных типов и уровней существенно повлияли на возможности развития отдельного человека, так и образовательных организаций, при этом данная педагогическая теория не ограничивала свое проявление каким-то одним уровнем или типом организации. Универсальность (на определенном этапе) педагогической теории позволила решить важную проблему в образовательном сообществе – увидеть в ней необходимость присвоения ей статуса традиционной педагогики нового времени. Так появилась возможность пересмотра смысла традиционной педагогики. Тем самым появилась новая точка отсчета дальнейшего функционирования и развития образовательной организации на идеях гуманистической педагогики.

Дальнейший анализ смысла принятой педагогической теории и признание ее идеи в образе педагогической парадигмы позволяет утверждать важность сформулированных выше методологических характеристик педагогических явлений, именно они определяют содержание процесса функционирования педагогической системы и направленность развития ее содержания.



Возникает вопрос, какие изменения в характере взаимодействия обучающего и обучающегося возможны далее? Ответ единственный: нужен новый образ педагога, отвечающий современной реализации гуманистической педагогики. Изменяется статус педагога, приобретая статус личности, тем самым возможен личностно-личностный (л – л) тип взаимодействия. В след за выравниванием статуса обучающего и обучающегося происходит уточнение смысла взаимодействия, насколько смыслы участников образовательного процесса обеспечивают высокий уровень реализации образовательного процесса; какие технологии и типы образовательных организаций нуждаются в новой педагогической теории, каков смысл новой педагогической парадигмы. Основной характеристикой данной парадигмы в представлениях участников образовательного процесса является их стиль мышления. Такое утверждение позволило данную парадигму назвать стИлевой, а теорию – стИлевой педагогикой.

Личность владеет определенным стилем мышления, при этом образовательный процесс, раскрывая потенциальные возможности человека, развивает его мышление. Если будем различать конкретные стили мышления личности (например, аналитический, синтетический и др.), то необходимо определиться со смыслом новой парадигмы. Хотя учащиеся усваивают отдельные логические операции, как элементы мышления, но главное из этих кирпичиков складывается процесс управления развитием определенного типа индивидуального мышления. СтИлевая педагогика исходит из утверждения, что успех обучения обеспечивается совпадением стилей учения и преподавания. Данное утверждение выступает механизмом реализации дифференцированного обучения, в частности, профильного.

Технология реализации стИлевой педагогики нами определяется как осуществление взаимодействия в резонансном режиме, основу взаимодействия составляет процесс учения с точным пониманием его стиля, а процесс преподавания входит в резонансное взаимодействие с учением. Совпадение стилей

мышления двух личностей (обучающегося и обучающего) обеспечивает успех педагогического процесса.

Понимание и принятие тенденции развития педагогических парадигм видится в преемственности педагогической практики и теории.

Педагог как профессионал, его профессиональное мышление имеет две составляющие: личностные особенности (аналитик, синтетик и т.д.) и профессионально-педагогические. Профессиональное педагогическое мышление формируется целенаправленно на личностной основе, поэтому профессиональное педагогическое мышление в основе своей имеет аспект предметного (личностного) мышления. Мышление педагога естественно-математического профиля сформировалось на его особенностях личности как аналитика, мышление педагога гуманитарного профиля формируется на понимании особенностей другого типа мышления. Характеристики интеллекта определяют меру умственной работоспособности, цену интеллектуального напряжения, степень их полезности и вредности для профессиональной деятельности. В общей совокупности потенциал человеческого развития, интеллект, по мнению Б.Г. Ананьева, занимают особое положение [1, с. 15]. Заметим, что интеллект человека выступает как характеристика личностного развития, проявляется в особенностях типа мышления. Поэтому отношение личностного интеллекта к педагогическому факту, явлению характеризует мышление педагога как профессиональное. Важность педагогической направленности, педагогического факта как элемента педагогических знаний, реальной действительности определяет процесс становления профессионального педагогического интеллекта на основе личностных параметров личности.

Функциональная сторона мышления педагога становится основой для обеспечения педагогического процесса и характеризуется такими функциями:

– диагностическая (изучение обучающихся, познание педагогической ситуации, получение обратной связи в процессе постоянной рефлексии профессиональной педагогической деятельности);



- стимулирующая (систематическое побуждение обучающихся к проявлению интеллектуальной инициативы педагогическими действиями);
- информирующая (сообщение обучающимся информации об актуальных для данного возраста интеллектуальных особенностях личности, проблемах, методах и способах учета данных особенностей и их разрешения);
- развивающая (осмысление комплекса педагогических средств развития ведущих социально полезных и познавательных качеств личности обучающихся);
- компенсаторная (владение категориями успеха через понимание позитивного мышления, видение положительного в неудаче);
- оценивающая (систематическое сообщение обучаемым степени оценки результативности совокупности их действий, определяющих определенную метадеятельность);
- самоусовершенствующая (создание и обеспечение возможности избежать многие негативные черты педагогической деятельности – импульсивность, рутинность, ненужную порой эмоциональность). Овладение самоконтролем обеспечивает педагогу оптимальное разрешение педагогической проблемы, а самооценка полученного результата позволяет оценить уровень разрешения педагогической проблемы [3].

Многосторонний анализ функциональной стороны педагогической деятельности позволяет нам осуществить систематизацию на основе предназначения их в педагогических действиях: преобразовательную и управленческую. Мы разделяем точку зрения М.М. Кашапова [2, с. 66] на понимание смысла мышления педагога и даем наше системное описание: видение начала зарождения педагогического мышления, субъективность в восприятии педагогической ситуации, реальность различных уровней проблемности в педагогической практике, вариативность последствий принятого решения, личностное восприятие педагогической ситуации.

Итак, основные характеристики профессионального педагогического мышления:

– включенность педагогического мышления в практическую педагогическую деятельность на всех этапах ее осуществления (ориентация в содержании педагогической ситуации, планирование процесса разрешения противоречия заданного описанием ситуации, осуществление принятого способа для разрешения противоречия, рефлексия и саморефлексия результата с последующей коррекцией всех этапов решения);

– ответственность за процесс и результат разрешения педагогической ситуации;

– педагогическая проблемная ситуация выступает смыслом педагогической реальности;

– наличие в педагогической деятельности мыслительных задач профессиональной практики.

Итак, проведенное исследование приводит нас к уточнению определения понятия педагогического мышления, определяя его как профессиональное педагогическое. Под профессиональным педагогическим мышлением понимаем мышление, построенное на педагогическом видении мира, определяющее умственную и практическую деятельность педагога, обеспечивающее эффективное разрешение проблемно-педагогических ситуаций в образовательном процессе.

Библиографический список

1. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
2. Кашапов, М.М. Психология педагогического мышления [Текст] / М.М. Кашапов. – СПб.: Алатея, 2000. – 463 с.
3. Тулькибаева, Н.Н. Педагогика: взаимосвязь науки и практики в условиях модернизации образования [Текст]: монография / Н.Н. Тулькибаева, З.М. Большакова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2008. – 162 с.

Bibliography

1. Ananiev, B.G. About the problems of modern science of man [Text] / B.G. Ananiev. – M.: Nauka, 1977. – 380 p.
2. Kashapov, M.M. Psychology of pedagogical thinking [Text] / M.M. Kashapov. – SPb.: Altea, 2000. – 463 p.
3. Tulkibaeva, N.N. Pedagogy: the interaction of science and practice in the conditions of modernization of education [Text]: monograph / N.N. Tulkibaeva, Z.M. Bolshakova. – Chelyabinsk: Publishing house of Chelyab. state ped. University, 2008. – 162 p.



УДК 371.3
ББК 74.202.453

Гладкая Елена Сергеевна
кандидат педагогических наук,
доцент

кафедра безопасности жизнедеятельности и основ медицинских знаний
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск

Gladkaya Elena Sergeevna

Candidate of Pedagogics,
associate professor

department of life safety and bases of medical knowledge

Chelyabinsk State Pedagogical University

Chelyabinsk

gladkayaes@cspu.ru

**Формирование познавательной активности учащихся средствами
прикладных интерактивных технологий**
**Formation of the informative activity of students by means of applied interactive
technologies**

В статье показаны основные направления применения прикладных интерактивных технологий в современном образовании. Интерес учащихся к прикладным интерактивным технологиям позволяет использовать их как средство повышения эффективности познавательной активности в учебной деятельности, а также способствует их подготовке и быстрой адаптации в открытом экономически-инновационном пространстве.

The article shows the main directions of application of applied interactive technologies used in modern education. The interest of students to the use of applied interactive technologies allows you to use them as a means to improve the efficiency of cognitive activity in learning activities, and helps to their training and quick adaptation in open economic and innovative space.

Ключевые слова: прикладные интерактивные технологии, интерактивный, познавательная активность, легио-технологии, легиопедагогика.

Key words: applied interactive technologies, interactive, cognitive activity, lego- technologies, legopedagogy.

За последние десятилетия общество ушло вперед в своем развитии. Изменился объем знаний, окружающая информационная среда и мы сами. Грядущая эпоха заставляет людей думать о будущем, в котором общество и

информационные ресурсы взаимосвязаны между собой. Курс образования, ориентированный на модернизацию, определил основные направления деятельности, отраженные в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, в подготовке подрастающего поколения к открытому экономически инновационному пространству. Образование всегда выступало основной базой внедрения инновационных проектов в общество.

Формирование открытого образовательного пространства как основы для развития индивидуализации личности и конкурентоспособности, тесно связано с возможностью общества использовать информационные ресурсы, определило развитие информатизации как инновационного процесса (Концепция федеральной целевой программы «Развитие информатизации в России на период до 2020 года»).

Информационные технологии в образовании имеют несколько интерпретаций определения, в работе они рассматриваются как прикладные интерактивные технологии, способствующие активизации познавательной деятельности учащихся, которые относятся к числу наиболее актуальных проблем современной педагогической психологии и требуют новых подходов к дальнейшему совершенствованию содержания форм и методов ее формирования в инновационном образовательном пространстве

В основе понятия "интерактивные технологии" лежит «интеракция», которая подразумевает информационный обмен между субъектами системы. Понятие «интеракция» заимствовано из научного направления в социальной психологии и культурологии и обозначает взаимное влияние людей или воздействие групп друг на друга как непрерывный диалог. Социальный психолог Дж. Мид трактует интеракцию как непосредственную межличностную коммуникацию («обмен символами»), важнейшей особенностью которой признается способность человека «принимать роль другого», представлять себе (ощущать), как его воспринимает партнер по общению (или группа). В результате понятие



«интерактивный» означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком). В настоящее время интерактивное обучение понимается как равноактивный процесс познания через совместную деятельность субъектов образовательного процесса, влияющий на формирование познавательной активности учащихся.

В психолого-педагогической литературе имеются разные толкования понятия познавательной активности. (2) По утверждению М. И. Лисиной, познавательная активность занимает «структурное место, близкое к уровню потребности. Это состояние готовности к познавательной активности, то состояние, которое предшествует деятельности и порождает ее». Познавательная активность в обучении характеризуется, прежде всего, направленностью усилий на усвоение знаний, требующих от ученика высокой самоорганизации, мобилизации душевных и физических сил, внимания, памяти, воли.

Повышенный интерес учащихся к применению прикладных интерактивных технологий позволяет использовать их как средство повышения эффективности познавательной активности обучаемых в учебной деятельности, а также способствует их подготовке и быстрой адаптации в открытом экономически инновационном пространстве.

Для системы образования прикладные интерактивные технологии не являются новшеством, т.к. с момента появления они присутствовали в образовательном процессе и представляют собой процесс обработки, хранения и передачи информации. Изобретателем первой обучающей машины считается американский ученый Сидней Пресси, хотя идеи об использовании автоматов в образовательном процессе и их разработке волновали многих педагогов в начале XX века. Доподлинно установлено, что в 1920 г. польский практик С.Трембицкий запатентовал свою идею «устройства, облегчающего обучения без посторонней помощи», опередив на несколько лет Сиднея Пресси. В 1926 г.

С.Пресси опубликовал статьи о применении автоматических устройств с целью контроля знаний студентов колледжа.

Одним из перспективных направлений оптимизации обучения в XX веке считалось «программированное обучение», о котором впервые заявил в 1954 г. американский психолог Б.Ф. Скиннер. В дальнейшем психолого-педагогическое обоснование применения программированного обучения представили: В.П. Беспалько, Т.В. Габайт, Б.С. Гершунский, Е.И. Машбиц, Н.Ф. Талызина, Р.Л. Хон и др.

Многие исследователи ошибочно считали, что программированное обучение должно наладить обратную связь в традиционной системе обучения. Однако если считать программированное обучение как систему, то она должна обладать своими формами, средствами и методами обучения. В связи с этим данная система обучения не что иное, как один из путей совершенствования традиционной системы обучения.

Программированное обучение не потеряло своей актуальности и сегодня. Оно является результатом взаимодействия рациональных принципов педагогики и средств управления сложными системами в кибернетике, математической логике и вычислительной технике. Данный вид обучения предусматривает шаговый технологический процесс при раскрытии и подаче учебного материала. Каждый шаг состоит из взаимосвязанных звеньев: информации, операции обратной связи и контроля. Операции обратной связи используются для изменения стратегии обучения, приспособления обучения к темпу усвоения знаний, умений и навыков каждым учащимся и осуществления управления своим процессом обучения. Следовательно, под программированным обучением понимается научная организация образовательного процесса на основе прикладных интерактивных технологий.

Современный этап применения прикладных интерактивных технологий с целью повышения познавательной активности связан с применением лего-технологий.



Американский специалист в области искусственного интеллекта С.Пейпер, являющийся одним из пионеров внедрения компьютерных технологий в обучение, разработал язык ЛОГО и заложил основы LEGO-технологии. Он придерживался теории Ж.Пиаже о когнитивном развитии ребенка. Одной из причин формирования боязни учения у ребенка он отмечал деление всех людей на способных и неспособных, на склонных к математическим наукам или гуманитарным знаниям и др. С.Пейпер придерживался мнения, согласно которому все люди могут успешно овладеть любыми знаниями, если правильно организовать образовательный процесс. Основным недостатком системы обучения он отмечал деление на гуманитарные и естественнонаучные области знаний. Применение компьютеров способствует изменению культуры общества, помогая людям выработать новое отношение к знаниям и разрушить границы между гуманитарными и естественными науками. Работая в среде ЛОГО, С.Пейпер применил управляемое компьютером кибернетическое животное – черепашку, работающую по соответствующей программе и представляющую собой объект, с помощью которого ученики думают. Как средство программирования, черепашки успешно применялись людьми разного возраста, улучшали деятельность умственно отсталых детей, детей с недостатками слуха и с трудностями в обучении. Концепция школы будущего, предложенная Пейпером, основывается на естественном любопытстве ребенка и средствах для удовлетворения этого любопытства. Среда обучения основывается на концепции микромиров, представляющих модели реального мира, которые создает сам ученик в той или иной детализации.

Легопедагогика, возникшая на базе конструкторов LegoDacta,- одна из самых известных и распространенных ныне педагогических систем. В ней широко используются трехмерные модели реального мира, предметно-игровая среда обучения и развитие ребенка. Основные области ее применения: развивающее образование (математика, физика, химия, биология и др.); технологии и

интегративные модули технологий естественно-научных дисциплин; образование для детей, имеющих проблемы в развитии.

Уроки на базе конструкторов LegoDacta проводятся в зависимости от возраста учеников как в компьютерном, так и в безкомпьютерном варианте. LegoDacta разработала более 80 видов специальных образовательных наборов. Конструкторы LegoDacta могут использоваться на уроках естественно-научного цикла, демонстрируя объекты окружающего мира в серии Мир логики (Explore logic).

С 1977 года ведущее место в разработке и внедрении информационных технологий в образовании занимает фирма Apple. Её программные продукты нацелены на повышение эффективности образовательного процесса, способствуют его обогащению современными информационными средствами обучения, а также развитию навыков аналитического мышления учащихся. Основные решения технологий Apple направлены на то, чтобы компьютер в школе стал таким же средством и инструментом для ученика и учителя, как карандаш и линейка.

В 1998 году в Москве приступила к работе пилотная школа Apple – первая из семи школ, открытых в Европе в рамках проекта "Apple Distinguished Schools". Основные цели пилотной школы Apple – это демонстрация практического применения мультимедиа и Интернет-технологий в образовательном процессе, преподавание и администрирование, выработка новых образовательных подходов к обучению с использованием компьютеров.

Первые центры подобного характера появились в 1992 году в США, также были созданы аналогичные центры в Бельгии, Швеции и Шотландии. В основе деятельности Учебных центров Apple лежит принцип "ситуационного обучения", который позволяет педагогам повышать квалификацию, не только наблюдая, но и работая в сопровождении учителей и учеников Пилотных школ во время обычных школьных дней. Это позволяет многим учителям перенимать опыт по использованию новых образовательных технологий, пересматривать и



улучшать структуру уроков или вносить определенные изменения в сложившуюся модель отношений "ученик-учитель".

Исследованием установлено: обозначенные интерактивные технологии способствуют формированию познавательной активности учащихся в результате учебной деятельности, которая осуществляется во взаимосвязи структурных компонентов: мотивационного, операционного и контрольно-оценочного.

Мотивационный компонент характеризуется развитием установочно-ориентированных мотивов, определяющих ценностную ориентацию личности. В процессе обучения осуществляется формирование целей учения и их реализация, которые напрямую зависят от поведенческих реакций мотивационной сферы. Обучаемые могут представить себе перспективу изучения предмета, и навыки работы с прикладными интерактивными технологиями, которые они получают. Педагогу следует создавать специальные ситуации, которые поддерживают целеполагание и активизируют учащихся. Наличие достаточного уровня сформированности мотивов учения, обеспечивающего интерес учащихся к самостоятельной познавательной деятельности, которая может формироваться только в том случае, если ученик овладевает новыми способами учебных действий, вытекающих из самостоятельно поставленных учебных задач, усваивает приёмы самоконтроля и самооценки деятельности. Контрольно-оценочный компонент на основе компьютерных технологий в ходе деятельности преобразуется от контроля учителем до автоматизированного контроля и самоконтроля. Под влиянием оценочного воздействия формируются качества самооценки и уровня притязаний. В то же время как бы учащиеся ни овладели навыками самоконтроля, им всегда необходимо знать оценку учителя, основная задача которой – формировать у учащихся мотивацию к совершенствованию их учебной деятельности, усиливать мотивы познания, закреплять веру в свои силы и развивать самостоятельность.

Исследованием установлено: более высокий уровень сформированности познавательной активности учащихся происходит в результате правильно орга-

низованной учебной деятельности с применением интерактивных прикладных технологий.

Библиографический список

1. Беспалько, В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В.П. Беспалько. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 352 с.
2. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина – СПб.: Питер, 2009. – 209 с.
3. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии : активное обучение: учеб.пособие для вузов / А.П.Панфилова . - М. : Академия, 2009. - 192 с.
4. Габай, Т.В. Педагогическая психология : учеб.пособие для вузов / Т.В.Габай . - М. : Академия, 2010. - 240 с.

Bibliography

1. Bepal'ko, V.P. Education and teaching with computers (pedagogy of the third millennium) / V.P. Bepal'ko. – М.: Publishing House of the Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: Publishing House of the NPO "MODEK", 2002. – 352 p.
2. Lisina, M.I. Formation of the child's personality in communication / M.I. Lisina – St.Pet.: Piter, 2009. – 209 p.
3. Panfilova, A.P. Innovative pedagogical technologies: active learning: textbooks for universities / A.P.Panfilova . – М.: Academiya, 2009. – 192 p.
4. Gabay, T.V. Pedagogical psychology: Textbooks for universities / T.V.Gabay. – М.: Academiya, 2010. – 240 p.



УДК 76.912

ББК 63.5

Гневэк Ольга Владимировна

доктор педагогических наук,

профессор

кафедра русского языка и общего языкознания

Институт истории, филологии и иностранных языков

Магнитогорский государственный технический университет

г.Магнитогорск

Горшкова Ирина Владимировна

преподаватель английского языка

городской Академический лицей

г.Магнитогорск

Gnevek Olga Vladimirovna

doctor of pedagogical sciences,

professor

Department of Russian language and General linguistics

Institute of history, Philology and foreign languages

Magnitogorsk state technical University

Magnitogorsk

Gorshkova Irina Vladimirovna

English teacher

urban Academic Lyceum

Magnitogorsk

gnevek.olga@yandex.ru**Моделирование речемыслительной деятельности как метод обучения эссе****Modelling of speech-thinking activity as the method of essay teaching**

В данной статье анализируется структурно-компонентный состав эссеистической деятельности, понятие эссе рассматривается с лингводидактических позиций с целью выделения ориентировочной основы действия по написанию эссе и организации усвоения эссеистической деятельности учащимися в соответствии с требованиями теории поэтапного формирования умственных действий.

This article analyses the structure and component parts of essay writing activity, the essay definition is considered from linguodidactic point of view in order to point out the orientation basis of essay writing action and organize the mastering of essay writing activity by the students in accordance with the theory of stage-by-stage formation of mental acts.

Ключевые слова: структурно-компонентный состав эссеистической деятельности, теория формирования умственных действий.

Key words: the structure and component parts of essay writing activity, the theory of stage-by-stage formation of mental acts.

В настоящее время эссе – востребованный жанр письменной работы, позволяющей оценить уровень владения творческой письменной речью на английском языке. В жанре эссе в частности предлагается выполнить письменную часть как международных экзаменов (FCE, IELTS, TOEFL), так и Единого Государственного Экзамена. Поэтому качественное обучение старшеклассников данному жанру письменной работы вызывает у ученых и методистов повышенный интерес.

Проблема обучения эссе на английском языке является одной из наименее разработанных в отечественной лингводидактике, поскольку эссе как жанр сочинения на иностранном языке до введения Единого государственного экзамена не был востребован в системе среднего образования. Хотя, безусловно, с момента введения эссе как экзаменационного задания ЕГЭ накоплен широкий опыт обучения данному виду сочинения, номенклатура коммуникативных умений, выделяемых в научных исследованиях и методических пособиях по обучению написанию эссе, имеет достаточно широкий спектр вариаций. Также отсутствует системное описание умений по написанию эссе, в связи с чем обучение эссе, как правило, происходит путем «проб и ошибок». Как указывает А.Н. Леонтьев, когда действие формируется путем практического прилаживания, без осознания всех входящих в его состав операций, перевод их в форму актуально осознаваемых оказывается невозможным [Леонтьев 1947б]. В таком случае действие теряет ряд существенных основных характеристик, в частности развернутость, разумность и сознательность. В результате страдает не только качество сформированного таким методом действия, но учащимся не приобретает способность к самоуправлению деятельностью по написанию эссе и дальнейшему ее самосовершенствованию. Таким образом по сей день теоретическое обоснование и разработка системной методики обучения эссе старшеклассников является актуальной проблемой.

В попытке построить подобную методику нами были проанализированы труды ведущих отечественных и зарубежных специалистов в области обучения письменной речи: А.В. Конобеева, Е.Е. Бабушис, М.С. Мусульбес, Е.В. Сер-



геевой, А.Г. Мартыновой, V. Evans, D.E. Zemach, L.A. Rumisek, J. Langan, A. Raimes, T. Silva, Ch. Tribble, K. Hyland и т.д. В итоге с целью систематизации передового педагогического опыта и интеграции идей ведущих методистов с собственными наработками мы обратись к теории формирования умственных действий П.Я. Гальперина как к психологической основе эффективного программирования процесса обучения.

При написании эссе учащиеся использует целую систему действий различного уровня обобщения. Подобную совокупность действий принято называть приемом, способом или методом написания эссе. Подчеркивая важность формирования обобщенных приемов интеллектуальной деятельности, Н.Ф. Талызина отмечает необходимость анализа интеллектуальных приемов, доведения их до отдельных операций действия и указания учащимся последовательности их выполнения. В этом случае мы получим конструктивную модель необходимой деятельности [Талызина 1975, с. 197-198].

Проанализировав процесс написания эссе как речемыслительный с позиций теории деятельности Московской психолингвистической школы и приняв во внимание лингвостилистическую специфику эссе, мы пришли к выводу о том, что написание эссе - сложная текстообразующая деятельность, обладающая особой структурой и компонентным составом. В сформированном виде эссеистическая деятельность выглядит следующим образом:

| Структура деятельности по написанию эссе | | |
|---|---|--|
| <i>Мотивационно-побуждающий уровень</i> | <i>Ориентировочно-исследовательский уровень</i> | <i>Исполнительно-корректировочный уровень</i> |
| Умение формулировать замысел эссе как единство темы и идеи будущего текста | Умение аргументировать единство темы и идеи в содержании текста | Умение убеждать читателя в наличии единства темы и идеи текста на уровне реализованных языковых и изобразительно-выразительных средств |
| Компонентный состав | | |
| Умение отбирать ключевую лексику темы как комплекс смысловых сверток текста | Умение отбирать адекватный теме и идее тип речи или типы речи и стиль языка | Умение корректировать черновой текст на уровне отбора лексики |

| | | |
|--|--|--|
| Умение отбирать ключевую лексику идеи как комплекс смысловых сверток аргументов | Умение определить тему как тезис | Умение корректировать черновой текст на уровне использования грамматики |
| Умение разворачивать смысловые свертки в план создаваемого текста | Умение определить идею как систему аргументов | Умение корректировать черновой текст на уровне изобразительно-выразительных средств воздействия на читателя |
| | Умение отбирать соответствующие типу речи и логике развития мысли средства связи | |
| Навыковая часть | | |
| Набор тематической и оценочной лексики в соответствии с контекстом и коммуникативной ситуацией | Набор лингвистических средств и способов построения, типичных функционально-смысловому типу речи «рассуждение» | Набор приемов определения правильности использования лексико-грамматических и изобразительно-выразительных средств |
| | Набор изобразительно-выразительных средств | |
| | Набор логико-стилистических средств связности текста | |

Эссеистическая деятельность с точки зрения теории поэтапного формирования умственных действий - это сложное многокомпонентное действие, которое включает в себя ориентировочную, исполнительную и контролирующую части. Как отмечает Н.Ф. Талызина, решающую роль в формировании действия играет ориентировочная часть, поскольку она определяет быстроту формирования и качество действия. Ориентировочная часть действия обеспечивает не только правильное исполнение действия, но и рациональный выбор одного из множества возможных исполнений. В свою очередь успех ориентировочной части действия зависит от содержания ориентировочной основы действия – той системы условий, на которую опирается учащийся в процессе выполнения действия [Талызина 1975 стр. 55, 84-85].

Как показали исследования, наиболее эффективной является ориентировочная основа, имеющая полный состав, ориентиры которой представлены в обобщенном виде, присущем целому классу подобных явлений. В каждом от-



дельном случае ориентировочная основа подобного типа составляется учащимся самостоятельно, с помощью общего метода, который выдается учителем [Талызина 1975 стр.87]. З.А. Решетова, анализируя особенности ориентировочной основы этого типа, пришла к выводу, что в данном случае реализуется системный подход, когда составление ориентировочной основы действий происходит не эмпирическим путем, а с помощью методов системного анализа предмета изучения [Решетова 1971, 1973]. При системном подходе, прежде всего, необходимо выделить инвариант системы, т.е. свести различия внутри целого к единой порождающей сущности [Давыдов 1972, с. 311]. Инвариант системы в свою очередь необходимо включить в содержание ориентировочной основы действия, что позволит заменить изучение множества частных случаев на постижение того всеобщего, инвариативного, которое лежит в основе каждой вариации. Соответственно, учащиеся, зная возможные предполагаемые варианты компонентов и владея способами выделения компонентов инварианта, смогут не только анализировать новые частные явления, но и создавать их [Талызина 1975, с. 101-102]. В нашем случае с целью выделения инварианта эссе и создания «работоспособной» для учащихся технологии обучения мы пересмотрели понятие «эссе» с лингводидактических позиций. Под эссе как лингводидактическим понятием следует понимать *целостное, связанное, логично организованное письменное произведение на заданную тему, имеющее своей целью продемонстрировать компетентность автора в определенной сфере путем выдвижения тезиса и его доказательства (объяснения) с использованием изобразительно-выразительных средств соответствующего стиля языка*. Таким образом инвариантом является совокупность признаков эссе как текста, а также жанрово-стилистические особенности эссе. Так процесс написания любой разновидности эссе включает одни и те же компоненты, а именно: *тему и ключевые слова темы; идею и ключевые слова идеи; определенную композицию текста (наличие вступления, основной части и заключения), тезис как реализацию темы, систему аргументов как реализацию идеи эссе; средства связи, соответствующую*

щих типу речи эссе и логике развития мысли. Эти специфические особенности эссе определяют содержание приема по написанию всех типов эссе, который состоит из следующих компонентов:

1. Анализ задания по написанию эссе с целью определения темы, композиционных особенностей, типа речи и стиля языка в зависимости от требуемого заданием типа эссе и аудитории, которой предназначено будущее высказывание;
2. Формулировка темы и отбор ключевых слов темы;
3. Определение отношения автора к теме с целью формулировки идеи и отбора ключевых слов идеи;
4. Моделирование композиции эссе с целью составления краткого плана на основе выделенных ключевых слов темы и идеи;
5. Разворачивание ключевых слов темы в тезис эссе и определение его места в композиции текста;
6. Разворачивание ключевых слов идеи в систему аргументов и определение их места в композиции текста;
7. Отбор соответствующих типу речи и логике развития мысли средств связи;
8. Анализ чернового варианта эссе на предмет наличия в нем таких основных признаков текста, как целостность и связность;
9. Написание чистового варианта эссе;
10. Корректурa эссе с позиций лексико-грамматической правильности и использованных лингвостилистических средств.

С целью решения вопроса о том, каким образом сделать данную систему действий достоянием учащихся, теория формирования умственных действий предлагает провести учащихся через ряд качественно своеобразных состояний – пять этапов процесса усвоения.

На *первом этапе* – *этапе составления ориентировочной основы действия* – происходит введение в предмет изучения. В нашем случае, перед учащимися



раскрывается содержание ориентировочной основы действий – ребята знакомятся с «эссе» как лингводидактическим понятием. Поскольку эссе как сложное многокомпонентное действие включает в себя целую систему понятий, первоначально необходимо сформировать понятия, составляющие эссеистическую деятельность.

Л.С. Выготский полагал, что научные понятия отличаются от житейских осознанностью их существенных признаков и формируются путем от определения к реальным предметам [Талызина 1975, с. 144]. Таким образом на данном этапе даются дефиниции и организуется овладение в деятельности такими понятиями, как «целостность», «связность», реализующихся в единстве «темы», «идеи» и лингвистически выраженных в «ключевой лексике», а также такими понятиями, во взаимосвязи составляющими эссеистическую деятельность, как «планирование», «тип речи» и «стиль языка», «композиция» и «типы эссе», «тезис», «система аргументов», «абзац» и т.п. Соответственно первоначально продемонстрировать и сформировать представление о взаимосвязанности понятий при обучении эссе возможно путем выведения из общего системы частных понятий.

В плане методики обучения эссе очевидно, что на данном этапе необходима организация выявления учащимися понятийного аппарата эссеистической деятельности и способов оперирования ими (т.е. обнаружение зачем и как выделяется ее содержание, почему, и в чем оно фиксируется, в каких частных ситуациях оно затем проявляется [Давыдов 1996, с. 161]), а также организация первичного практического оперирования данными понятиями в деятельности. В обучении это осуществляется в процессе анализа учебных моделей эссе с целью выделения существенных признаков формируемых понятий.

Далее учащимся демонстрируется, как и в каком порядке выполняются ориентировочная, исполнительная, и контрольная части действия по написанию эссе. Экстериоризация умственных действий, необходимых для осуществления программируемой деятельности, для учащихся происходит, как правило, в

форме предписания по выполнению действия. В нашем случае, предписание по написанию эссе может выглядеть следующим образом:

- 1) Напишите несколько ключевых слов или словосочетаний, о чем будет ваше эссе.
- 2) Напишите несколько ключевых слов или словосочетаний, как вы относитесь к заданной теме эссе.
- 3) Используя ранее вами ключевые слова и выражения, сформулируйте тезис эссе;
- 4) Используя ранее вами написанные ключевые слова и выражения, сформулируйте аргументы в поддержку вашего тезиса;
- 5) Составьте план вашего эссе;
- 6) Определитесь с типами речи и стилем языка, которые вы будете использовать для доказательства вашего мнения в эссе;
- 7) Выберите соответствующие типу речи и логике развития мысли связующие слова и выражения;
- 8) Откорректируйте ваше эссе, уделяя особое внимание использованной вами лексике, грамматической правильности эссе и изобразительно-выразительным средствам воздействия на читателя, которые вы использовали;

Как отмечает П.Я. Гальперин, «какой бы ни была по качеству ориентировочная основа действий и как бы она ни была дана – в виде представления или внешней схемы – она все-таки остается не более, чем системой указаний на то, как выполнять новое действие и не является самим действием. Самого действия у нашего ученика еще нет, он вообще не производил его, а без выполнения действия ему нельзя научиться» [Гальперин 1959, с. 449]. С этой целью теория поэтапного формирования умственных действий предлагает еще 4 этапа, проходя через которые учащийся усваивает действие, непосредственно выполняя его.

На *втором этапе – этапе формирования действия в материальном или материализованном виде* учащиеся выполняют действие во внешней форме с



развертыванием всех входящих в него операций. В нашем случае учащиеся в рамках одного тематического модуля выполняют задания, проводящие их по всем стадиям эссеистической деятельности, «собирая» ее компоненты в единую деятельность и завершают свою работу написанием эссе по теме модуля.

По мере усвоения всего содержания действия, его необходимо перевести на *третий этап – этап формирования действия как внешнеречевого*. На данном этапе речь становится самостоятельным носителем процесса, поэтому все входящие в действие операции должны приобрести внешнеречевую форму. То есть учащиеся на данном этапе в процессе выполнения заданий проговаривают, как выполняются действия по написанию эссе и мотивируют свой выбор. На завершающей стадии данного этапа выполнение некоторых операций во внешнеречевой форме упускается, позволяя перейти к следующему этапу формирования умственных действий.

Четвертый этап – этап формирования действий во внешней речи про себя предполагает выполнение действия беззвучно как проговаривание про себя. На данном этапе учащиеся получают задания в письменном виде и выполняет действие, проговаривая все необходимые операции про себя. Также учащийся еще получает указания по самоконтролю за выполняемой деятельностью, осуществляя его также во внешней речи про себя.

При условии правильного выполнения действия, его переводят на *пятый – умственный этап*, когда учащийся выполняет и контролирует выполнение действия сам.

Итак, моделирование речемыслительной деятельности как метод обучения эссе предполагает выделение структурно-компонентного состава эссеистической деятельности с целью нахождения ее инварианта, введение его в состав ориентировочной основы системного типа и проведение учащихся через пять этапов процесса усвоения эссеистической деятельности.

В практике обучения обнаруживается, что механизм речемышления способен к самосовершенствованию, а личность обладает развитой готовностью к

самонаучению и самосовершенствованию [О.В. Гневэк, с. 5]. Таким образом, использование данного метода позволяет учащимся не только демонстрировать качественный результат, получая высокие баллы за выполнение задания С2 раздела «Письмо» Единого Государственного экзамена, но и создает условия для превращения речемышления в самосовершенствующийся механизм.

Библиографический список

- 1) Гальперин, П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П.Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР. – т.1 – М., 1959.
- 2) Гневэк, О.В. Теоретические основы формирования самосовершенствующегося механизма речемышления / О.В. Гневэк // Концепт. – 2013.– № 01 (январь). – с. 1-6. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2013/13017.htm>.
- 3) Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении / В.В. Давыдов. – М., 1972.
- 4) Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 541 с.
- 5) Леонтьев, А.Н. Психологические вопросы сознательности учения / А.Н. Леонтьев // Известия АПН РСФСР. – вып.7 – 1947.
- 6) Решетова, З.А. Организация ориентировки на системном строении изучаемого предмета и ее значение для решения практических задач / З.А. Решетова // Материалы IV всесоюзного съезда общества психологов. – Тбилиси, 1971.
- 7) Решетова, З.А. Программированное обучение и формирование обобщенных приемов мышления / З.А. Решетова // Проблемы программированного обучения
- 8) Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М.: изд-во МГУ, 1975. – 343 с.

Bibliography

- 1) Halperin, P. J. Development studies on the formation of mental actions / P. J. Halperin // Psychological science in the USSR. - so 1 - M, 1959.
- 2) Gniewek, O. C. Theoretical basis for the formation of a self-enhancing mechanism racemachine / O. Century Gniewek // Concept. - 2013.- № 01 (January). - S. 1-6. - Mode of access: <http://e-koncept.ru/2013/13017.htm>.
- 3) Davydov, Century, the Types of generalization in learning / centuries Davydov. - M., 1972.
- 4) Davydov centuries the Theory of developmental education / centuries Davydov. - M.: intor, 1996. - 541 S.
- 5) Leontiev, A. N. Psychological issues of consciousness studies / A. N. Leontiev // proceedings of the APN RSFSR. - vol.7 - 1947.
- 6) Reshetova, H. A. Organization of orientation on the system structure of the studied subject and its importance for the solution of practical problems / Z. A. Reshetov // proceedings of IV all-Union Congress of the society of psychologists. - Tbilisi, 1971.
- 7) Reshetova, H. A. Programmed learning and the formation of generalized methods of thinking / Z. A. Reshetov // Problems of programmed learning
- 8) Talyzina, N. F. Managing the learning process / N. F. Talyzina. - M.: Moscow state University press, 1975. - 343 S.



УДК [377.112:371.13]:378.147.88

ББК 4448.988

Дорожкин Евгений Михайлович

доктор педагогических наук,
профессор

Российский государственный профессионально-педагогический университет
г. Екатеринбург

Тарасюк Ольга Вениаминовна

кандидат педагогических наук,
профессор

Российский государственный профессионально-педагогический университет
г. Екатеринбург

Кузнецов Михаил Борисович

кафедра микропроцессорной управляющей вычислительной техники
Российский государственный профессионально-педагогический университет
г. Екатеринбург

Dorozhkin Evgeniy Mihailovich

doctor of pedagogical Sciences,
Professor

Russian state vocational pedagogical University
Ekaterinburg

Tarasyuk Olga Veniaminovna

candidate of pedagogical Sciences,
Professor

Russian state vocational pedagogical University
Ekaterinburg

Kuznetsov Mikhail Borisovich

the Department microprocessor control computing
Russian state vocational pedagogical University
Ekaterinburg

mihail.kuznetsov@rsvpu.ru

**Модель процесса подготовки будущих педагогов профессионального
обучения к педагогическому проектированию**

**The model of the process of preparation of future teachers of vocational training
for pedagogical design**

В статье рассмотрены сущность и особенности, разработанной модели процесса подготовки будущих педагогов профессионального обучения к педагогическому проектированию при изучении методических дисциплин в профессионально-педагогическом вузе. Дана характеристика основных подходов к разработке модели, компонентов модели, способствующей

формированию образовательно-проектировочных компетенций будущих педагогов профессионального обучения.

In article the essence and the features, the developed model of process of training of future teachers of a vocational education to pedagogical design when studying methodical disciplines in professional and pedagogical higher education institution are considered. The characteristic of the main approaches to development of model, components of the model promoting formation of educational and design competences of future teachers of a vocational education is given.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, формирование умений, подготовка будущих педагогов профессионального обучения к педагогическому проектированию.

Key words: pedagogical design, formation of abilities, training of future teachers of a vocational education for pedagogical design.

В научном плане в профессиональной педагогике еще не в достаточной мере поставлена проблема подготовки будущих педагогов профессионального обучения к педагогическому проектированию, которое целенаправленно на эффективное решение различных дидактических задач в образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы подготовки будущих рабочих. Необходимость подготовки будущих педагогов к педагогическому проектированию подчеркивается в работах Н.В.Кузьминой, В.А.Сластенина, А.И.Щербакова, И.С.Якиманской и др., но пути и средства подготовки будущих педагогов к педагогическому проектированию разработаны недостаточно. Учитывая точки зрения ученых, на наш взгляд, построение модели процесса подготовки будущих педагогов профессионального обучения к педагогическому проектированию, должно способствовать формированию образовательно-проектировочных компетенций будущих педагогов профессионального обучения.

В рамках исследования была разработана модель, которая устанавливает детерминированную взаимосвязь внешних и внутренних факторов с целью процесса - подготовкой студентов к педагогическому проектированию при изучении методических дисциплин. Модель процесса подготовки будущих педагогов профессионального обучения к педагогическому проектированию предполагает тео-



ретико-методологический, структурно-функциональный, технологический и результативный уровни (рис.1).

На *теоретико-методологическом уровне* определены основные тенденции, цели и принципы, ведущие к намеченной цели. В качестве концептуальной основы модели выбраны: системный подход, компетентностный подход, деятельностный подход, технологический подход. Взаимодополняющее применение этих подходов позволит обеспечить организационную комплексность процесса подготовки студентов к педагогическому проектированию при изучении методических дисциплин.



- мотивационно-целевой этап
- познавательно-ориентирующий этап
- операционально-деятельностный этап
- рефлексивно-оценочный этап

Уровни подготовленности студентов к педагогическому проектированию:

- низкий уровень;
- средний уровень;
- высокий уровень.



Результат: будущий педагог профессионального обучения, подготовленный к педагогическому проектированию

Рис.1 Модель процесса подготовки будущих педагогов профессионального обучения к педагогическому проектированию

В нашем случае процесс подготовки студентов к педагогическому проектированию предполагает формирование образовательно-проектировочных компетенций педагога профессионального обучения, состав и структура которых определены в соответствии с результатами структурно-функционального анализа профессионально-педагогической деятельности педагога профессионального обучения и ее основных видов при занятии той или иной должности, на которую может претендовать выпускник профессионально-педагогического вуза.

Интеграция выбранных подходов при проектировании модели процесса подготовки студентов к педагогическому проектированию при изучении методических дисциплин, выступает своеобразной зоной взаимодействия указанных подходов к профессиональной подготовке педагога профессионального обучения в целом, обеспечивая их применение на новом качественном уровне, направленном на изменение профессиональной образовательной парадигмы в соответствии с требованиями XXI века.

На основе рассмотренных подходов подготовка студентов к педагогическому проектированию может быть представлена как педагогическая система, которая предполагает новый подход к преподаванию дисциплины «Методика про-



фессионального обучения», что позволит обеспечить такое качество подготовки, когда полученные в результате обучения образовательно-проектировочные компетенции помогут будущему педагогу профессионального обучения эффективно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность.

Проектируя процесс подготовки к педагогическому проектированию будущих педагогов профессионального обучения при изучении дисциплины «Методика профессионального обучения», мы опирались на структуру образовательного процесса, включающую в качестве основных компонентов – цель, содержание, технология обучения. Таким образом, *компонентами модели являются целевой, содержательный и деятельностный.*

Целевой компонент предполагает подготовку студентов к педагогическому проектированию при изучении дисциплины «Методика профессионального обучения», предполагающую формирование образовательно-проектировочных компетенций, способствующих решению проблем повышения качества подготовки будущих рабочих.

В нашем исследовании цель процесса – это подготовка к педагогическому проектированию, формирование образовательно-проектировочных компетенций будущего педагога профессионального обучения, способного эффективно проектировать и реализовывать процесс профессионального обучения рабочих кадров для современного производства определенной отрасли.

Процесс подготовки будущих педагогов профессионального обучения к педагогическому проектированию требует определения системы принципов, выступающих инвариантными характеристиками организации процесса обучения.

Содержательный компонент – формирование у студентов компетенций образовательно-проектировочной деятельности, через последовательное освоение студентами этапов педагогического проектирования с учетом специфики дидактических объектов

В нашей модели содержание, являясь базовой частью подготовки к педагогическому проектированию, во многом зависит от целей, кардинальные изменения которых влекут преобразование содержания дисциплины «Методика профессионального обучения», что в свою очередь приводит к пересмотру операционально-деятельностного процесса подготовки.

Деятельностный компонент – поэтапное формирование умений педагогического проектирования определенных дидактических объектов, установленных на основе структурно-функционального анализа профессионально-педагогической деятельности педагогов профессионального обучения.

В нашем исследовании определено, что процесс подготовки будущих педагогов профессионального обучения к педагогическому проектированию, предполагает поэтапное формирование умений педагогического проектирования, как составляющих образовательно-проектировочных компетенций, через систему практических занятий, содержание которых соответствует этапам проектирование дидактических объектов на примере учебного занятия. Способ моделирования и конструирования структуры учебного занятия представлен действиями выбора формы и типа занятия, моделированием собственно структуры занятия в соответствии с дидактическими принципами. На каждом этапе студенты осваивают определенный способ деятельности, входящий в структуру проектирования. Предметным материалом для проектирования учебного занятия служит содержание учебного предмета общетехнического или специального цикла образовательных программ подготовки рабочих кадров.

Таким образом, особенностью разработанной модели процесса подготовки будущих педагогов профессионального обучения к педагогическому проектированию при изучении методических дисциплин является системность и интеграция рассмотренных компонентов, что обуславливает комплексную направленность образовательного процесса на формирование образовательно-проектировочной компетенции педагога профессионального обучения.

Библиографический список



1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентного подхода) // Высшее образование в России. - № 11. 2004.
2. Гурье Л.И. Проектирование педагогических систем: Учеб. пособие; Казан. гос. техн. ун-т. – Казань, 2004. – 212с.
3. Дорожкин Е.М., Зеер Э.Ф. Методология профессионально-педагогического образования: теория и практика (теоретико-методологические основания профессионально-педагогического образования). // Образование и наука №9 2014.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. - №5 2003.
5. Романцев Г.М. Уровневое профессионально-педагогическое образование: теоретико-методологические основы стандартизации: монография / Г.М. Романцев, В.А. Федоров, И.В. Осипова, О.В. Тарасюк. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2011. 545 с.
6. Berufsbildungsbericht 2002, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Fortbildung. Bonn. 2002. 356 S

Bibliography

1. Baydenko V. I. Competences of professional education (to development of a kompetentnostnogopodkhod) // the higher education in Russia. - № 11. 2004.
2. Gurye L.I. Design of pedagogical systems: Studies. grant; Cauldron. the state. техн. ун-т. – Kazan, 2004. – 212s.
3. Dorozhkin E.M., Zeer E.F. Metodologiya of professional pedagogical education: theory and practice (teoretiko-methodological bases of professional pedagogical education). // Science and education No. 9 2014.
4. Winter I.A. Key competences – a new paradigm of result of education // the Higher education today. - No. 5 2003.
5. Romantsev G. M.-Level professional pedagogical education: teoretiko-methodological bases of standardization: monograph / G. M. Romantsev, V.A. Fedorov, I.V. Osipova, O. V. Tarasyuk. Yekaterinburg: Publishing house of Dew's. the state. the prof. - пед. un-that, 2011. 545 pages.
6. Berufsbildungsbericht 2002, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Fortbildung. Bonn. 2002. 356 S

УДК 378.14
ББК 74.58

Каримов Марат Фаритович

кандидат физико-математических наук,
доцент

кафедра информатики и информационных технологий в образовании
Бирский филиал Башкирского государственного университета
г.Бирск

Салахутдинова Ильсеяр Сaitьяновна

кандидат социологических наук,
доцент

кафедра истории, истории государства и права
Нефтекамский филиал Башкирского государственного университета
г.Бирск

Karimov Marat Faritovich

candidate of physical and mathematical sciences,
docent

chair of computer sciences and information technologies in education
Birsk branch of the Bashkir State University
Birsk

Salakhutdinova Ilseyar Saityanovna

candidate of sociological sciences,
docent

chair of history, state and law history
Neftekamsk branch of the Bashkir State University
Neftekamsk

KarimovMF@rambler.ru

Содержание учебной дисциплины «Социальная информатика»

The content of the academic discipline «Social informatics»

Выделены условия проектирования и реализации оптимального содержания образования учащейся молодежи. Определены междисциплинарные основы содержания учебного курса «Социальная информатика» для студентов высшей школы. Изложен вариант краткого содержания учебной дисциплины «Социальная информатика», обладающий дидактической эффективностью.

Obtained conditions of design and implementation of optimal content of education for students. Defined interdisciplinary foundations content of the course "Social informatics" for high school students. Out options summary of the discipline "Social informatics", which has the didactic effectiveness.

Ключевые слова: учебная дисциплина, содержание образования, социальная информатика.

Key words: academic discipline, the content of education, social informatics.



Система высшего образования учащейся молодежи относится к совокупности сложноорганизованных управляемых социальных объектов, состоящих из множества подсистем, которые по отношению к более частным элементам сами являются системами [1].

На наш взгляд [2], содержание образования учащейся молодежи – это система знаний о природе, технике, технологиях, человеке и обществе - адекватных природной, технической и социальной действительности моделей, умений осуществлять основные виды, в том числе и творческую, деятельности человека – алгоритмов решения научно-технических и социально-экономических задач и практических навыков – исполнительского искусства выполнения намеченного, овладение которыми необходимо для изотропного общего и анизотропного профессионального развития обучающихся.

В связи с тем, что содержание образования должно удовлетворять потребностям развивающихся личности, общества и государства, оно включает в себя не все ценности материальной и духовной культуры человечества, а только ту её часть, которая способствует научно-техническому, социально-экономическому и культурному прогрессу социума.

Выделенное свойство содержания образования учащейся молодежи определяет его как постоянно актуальный основной вопрос дидактики средней общеобразовательной и высшей профессиональной школ.

В успешном решении основного вопроса дидактики средней и высшей школ заинтересованы конкретная личность, различные социальные слои современного информационного общества и все органы управления государством.

Очевидно, что на формирование содержания образования влияют такие его основные источники, как наука, техника, технологии, экономика, политика и культура.

Количество и качество поставленных и решенных коллективным субъектом задач науки, техники, технологий, экономики, политики и культуры со

временем растет сначала по линейному, далее по экспоненциальному или более быстрому законам.

Естественно, что системообразующее ядро множества моделей и алгоритмов решения выделенных выше задач, определяющих научно – технический, социально – экономический и культурный прогресс нашей страны, следует передать от старшего к молодому поколению людей без существенных потерь за оптимальное время в условиях организованного обучения молодёжи в средней общеобразовательной и высшей профессиональной школах.

Педагогическая адаптация или переработка научных, технических, технологических, экономических, политических и культурных достижений человечества на основе дидактических принципов информативности, системности, научности, оперативности, комплементарности, регулярности, прагматичности, гуманитарности, политехничности и интегративности, осуществленная практикующими в вузах сотрудниками Министерства образования и науки Российской Федерации, Российской академии наук, Российской академии образования и преподавателями - учёными высшей школы определяет содержание образования учащейся молодежи, выраженное в государственных образовательных стандартах, базовых учебных планах, образовательных и учебных планах, учебниках и пособиях по изучаемым студентами предметам.

Имеется обратная связь между содержанием образования учащейся молодежи и характером проектируемого и реализуемого в стране научно - технического и социально – экономического прогресса. Обоснованием данного тезиса является очевидная для творческой части населения страны зависимость уровня развития науки, техники, технологий, экономики, культуры и качества принимаемых политических решений от уровня образованности, сознательности и инициативности людей государственного субъекта мировой деятельности.

Научная и учебная дисциплина «Социальная информатика» наряду с развитием теоретической и прикладной информатики сформировалась в течение последних трех десятилетий [2,3].



Предмет и задачи «Социальной информатики» - междисциплинарной науки, изучающей закономерности и разрабатывающей методы получения, обработки, хранения, передачи и использования информации в обществе, наиболее полно определяются в результате совместной деятельности теоретиков и практиков естественно-математического, общетехнического и социально-гуманитарного направлений.

В настоящее время изданы и используются в процессе обучения студентов высшей школы ряд учебных пособий по социальной информатике [4-6].

Нами выделены несколько дидактических элементов, обогащающих содержание подготовки будущих учителей – исследователей по социальной информатике [7].

Один из вариантов краткого содержания разделов учебной дисциплины «Социальная информатика», составленный нами с учетом изложенных выше дидактических положений, представлен в таблице 1.

Таблица 1

Содержание разделов учебной дисциплины «Социальная информатика»

| № п/п | Наименование раздела дисциплины | Содержание раздела дисциплины | Формы интерактивной учебной работы |
|-------|---|---|------------------------------------|
| 1. | Основные понятия социальной информатики | Предмет и задачи социальной информатики. Краткая история становления и развития социальной информатики. Содержание и объем понятия социальной информации. Роль социально-экономической информации в человеческом обществе. Виды и развитие социальной информации (устная речь, письменный текст, числовая информация, графическая информация, звуковая информация, видео-информация). | Сократическая беседа |
| | Методология социальной информатики | Методы и приемы, реализующие сбор, хранение, упорядочение, передачу и использование информации о фрагментах социальной действ- | Создание и |

| | | | |
|----|---|---|---------------------------------------|
| 2. | | <p>вительности. Системно – структурно - функциональный, статистический и синергетический подходы к познанию и преобразованию социальной действительности. Понятие информационной технологии социального назначения. Классификация современных информационных технологий, используемых в области социологии.</p> | <p>разрешение проблемной ситуации</p> |
| 3. | <p>Основы теоретической информатики</p> | <p>Научная проблема однозначного определения понятия информации. Положения статистической теории информации. Выделение и характеристика синтаксической, семантической и прагматической аспектов информации об объектах, процессах и явлениях. Особенности кибернетической теории информации. Основы логико-семантического подхода к построению модели информации о фрагменте действительности. Структурные элементы семантической теории информации. Тезаурус как знания приемника информации о внешнем мире, его способность воспринимать те или иные сообщения. Прагматическая концепция информации и её значение в проектировании и реализации деятельности человека. Традиционные и компьютерные формы представлений знаний о действительности.</p> | <p>Семинар в диалоговом режиме</p> |
| 4. | <p>Становление и развитие информационных обменов в обществе</p> | <p>Структурные составляющие информационных процессов: порождение, сбор, хранение, обработка, кодирование, передача, поиск, восприятие и использование информации. Роль и значение материально - энергетического и информационного обменов в становлении и развитии общества. Характеристики устной, письменной, книжной и компьютерной фаз информационного обмена в обществе в период от античности до современности.</p> | <p>Разбор конкретных ситуаций</p> |



| | | | |
|-----------|--|--|------------------------------------|
| <p>5.</p> | <p>Информационные ресурсы общества</p> | <p>Информационное моделирование объектов, процессов или явлений природной, технической или социальной действительности с этапами постановки задачи, построения модели, разработки и исполнения алгоритма как источник становления и развития информационных ресурсов общества. Знание как достоверная модель объекта, процесса или явления реальности. Знание о действительности как элемент национального богатства. Разработка алгоритмов решения социологических задач. Анализ результатов решения задач социологии. Государственная проблема «утечки мозгов» из страны. Классические и современные формы материализации информационных ресурсов общества. Создание и развитие автоматизированных информационных ресурсов Российской Федерации. Фактографические базы социальных данных региона и страны, создаваемые в среде новых информационных технологий.</p> | <p>Семинар в диалоговом режиме</p> |
| <p>6.</p> | <p>Процесс информатизации общества</p> | <p>Экономические предпосылки и социальные условия информатизации общества. Микроэлектронная техническая основа социальных предпосылок информатизации общества. Краткая история возникновения, становления и развития вычислительной и телекоммуникационной техники в англоязычных странах, Советском Союзе и современной России. Первая электронно-вычислительная машина или компьютер ENIAC и её характеристики. Электронно-вычислительные машины на полупроводниковой основе. Компьютеры, выполненные на интегральных микросхемах. Персональные компьютеры как средства высокоскоростной обработки информации. Стандартные программы операционной системы Windows: текстовый редактор Блокнот, арифметический и инженерный Калькулятор, графический редактор Paint. Прикладные программы компьютеров: текстовый процессор Word, система электронных таблиц Excel, система управления базами данных Access, презентационный</p> | <p>Семинар в диалоговом режиме</p> |

| | | | |
|----|--|---|--|
| | | процессор Power Point. Локальная сеть персональных компьютеров. Глобальная компьютерная сеть Internet и её поисковые системы. Социальные и экономические последствия информатизации общества. | |
| 7. | Информационная среда общества | Научные принципы формирования и развития информационной среды общества. Информационная среда как единство средств технической информатики и системы социальной информации. Состав и структура информационной техносферы как основы информационной среды общества. Система телекоммуникационной сети: узлы и каналы связи. Способы и функции телекоммуникационной передачи сообщений. Электронная почта и её характеристики. Особенности коммерческих сетей передачи данных. Технологии передачи данных: телетекс, факс, телетекст, видеотекст. Глобальная компьютерная сеть Internet и её службы. Мультимедийные компьютерные технологии телекоммуникаций и их функции. | Групповой разбор частных и общих проблем |
| 8. | Проблематика искусственного интеллекта | Социальное явление массовой информатизации общества на основе компьютеров с интеллектуальным или дружественным интерфейсом, базирующемся на достижениях искусственного интеллекта (ИИ). Характеристики двух направлений развития теории и практики искусственного интеллекта: 1) в области создания компьютерных систем, обладающих не меньшими, чем человек, способностями продуктивно манипулировать имеющимся объемом знаний и порождать новые знания; 2) в области раскрытия механизмов мышления, которыми обладает человек, с целью их последующего моделирования реальности в компьютерной среде. | Разбор конкретных ситуаций |
| 9. | Социологические измерения в информационной среде | Специфичные признаки социологического измерения в современной информационной среде: 1) изменение и развитие методов, сложившихся в классической эмпирической социологии, в условиях появления и развития новых информационных технологий; 2) развитие новых подходов и технологий, которые требуются для измерения процессов информа- | Групповая дискуссия по |



| | | | |
|-----|---|---|---|
| | | тизации общества. Традиционные методы системного и статистического анализа фрагментов социальной действительности и новые подходы эмпирической социологии, разработанные специально для анализа выделенного социального процесса или явления при помощи компьютерных технологий. | результатам НИР |
| 10. | Решение статистических задач социологии с помощью языков программирования | Выборка и генеральная совокупность объектов социальной статистики. Компьютерное вычисление выборочных средних и дисперсий с помощью языков программирования. Оценка в среде систем программирования неизвестных параметров статистических совокупностей социальной действительности. Критерии непараметрической индуктивной статистики, используемые для оценки состояния фрагментов социальной действительности с помощью языков программирования. | Создание и разрешение проблемной ситуации |

Лекционные, семинарские и лабораторные занятия, реализующие выделенное содержание учебной дисциплины «Социальная информатика», были нами проведены со студентами Бирского филиала Башкирского государственного университета, специализирующимися по социальной работе.

Наш педагогический опыт проектирования и реализации содержания университетской учебной дисциплины «Социальная информатика» свидетельствует о его дидактической эффективности и ориентированности на повышение уровня интеллектуального и творческого потенциалов обучающихся в высшей школе.

Анализ и обобщение приведенного выше краткого материала о содержании учебной дисциплины «Социальная информатика» позволяют сформулировать нижеследующие выводы:

1. Оптимальную дидактическую переработку определенного круга научных достижений в содержание соответствующей учебной дисциплины способны осуществить опытные ученые – преподаватели, имеющие существенные результаты творческой деятельности и в науке и в дидактике.

2. Новая научная и учебная дисциплина двадцать первого века «Социальная информатика» становится и совершенствуется в результате совместной

творческой деятельности ученых социологов, философов, информатиков, математиков, физиков, техников и технологов.

3. Проектирование и реализация содержания учебной дисциплины «Социальная информатика» на междисциплинарной основе и с учетом дидактических принципов ориентированы на повышение уровня интеллектуального и творческого потенциалов студентов высшей профессиональной школы.

Библиографический список

1. Филиппов В.М., Агранович Б.Л., Арсеньев Д.Г. и др. Управление в высшей школе: опыт, тенденции, перспективы. – М.: Логос, 2006. – 487 с.

2. Велихов Е.П. Об организации в Академии наук СССР работ по информатике, вычислительной технике и автоматизации // Вестник АН СССР. – 1983.- № 6. – С. 24 – 30.

3. Колин К.К. Социальная информатика — новое направление научных исследований по комплексной проблеме «Информатика» // Системы и средства информатики: Сборник научных трудов.— М.: Наука, 1995.— Вып. 7.— С. 20-37.

4. Колин К.К. Социальная информатика: Учебное пособие. – М.: Академический проект, 2003. – 432 с.

5. Соколова И.В. Социальная информатика: Учебное пособие. – М.: Перспектива; РГСУ, 2008. – 274 с.

6. Рунов А.В. Социальная информатика: Учебное пособие. – М.: КноРус, 2009. – 303 с.

7. Каримов М.Ф. Проектирование и реализация подготовки будущих учителей - исследователей информационного общества // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2005. - № 4. – С. 108 – 113.

Bibliography

1. Filippov V.M., Agranovich B.L., Arsenyev D.G. et al. Management of a higher school: experience, trends and prospects. - M.: Logos, 2006. - 487 p.

2. Velikhov E.P. On the organization of the Academy of Sciences of the USSR on informatics, computer technique and automation // Bulletin of the Academy of Sciences of the USSR. - 1983. - № 6. - P. 24 - 30.

3. Colin K.K. Social informatics - a new direction of scientific investigations on the complex problem "Informatics" // Systems and Informatics: Collected scientific works. - M.: Nauka, 1995.- Vol. 7. - P. 20 - 37.

4. Colin K.K. Social informatics: Textbook. - M.: Academic project, 2003. - 432p.

5. Sokolova I.V. Social informatics: Textbook. - M.: Perspective; RSSU, 2008. - 274 p.

6. Rounov A.V. Social informatics: Textbook. - M.: KnoRus, 2009. - 303 p.

7. Karimov M.F. Design and implementation of training future teachers – researchers of information society // Bulletin of the Orenburg State University. - 2005. - № 4. - P. 108 - 113.



УДК 378.147.88:371.217.3
ББК 74.489.83

Леснов Алексей Александрович

аспирант

кафедра педагогики начального образования
Чувашский государственный
педагогический университет им. И. Я. Яковлева
г. Чебоксары

Ковалев Василий Петрович

доктор педагогических наук,
профессор

кафедра педагогики начального образования
Чувашский государственный
педагогический университет им. И. Я. Яковлева
г. Чебоксары

Lesnov Aleksey Aleksandrovich

aspirant

Department of Pedagogics of Primary Education
Chuvash State
Pedagogical University named after I. Y. Yakovlev
Cheboksary

Kovalev Vasiliy Petrovich

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor

Department of Pedagogics of Primary Education
Chuvash State
Pedagogical University named after I. Y. Yakovlev
Cheboksary

pnoppf@yandex.ru

**Методическая работа как педагогическое условие обеспечения
эффективности воспитательной работы в условиях детского
оздоровительного лагеря**

**Pedagogical conditions the formation of professional competence of future
teachers in primary school to the work in summer camps**

В статье рассматриваются основы методической работы с педагогами-вожатыми, обеспечивающие эффективность воспитательной работы с детьми в условиях детского оздоровительного лагеря. Как основная форма методической работы в статье отражена деятельность руководства оздоровительного лагеря по повышению профессиональной компетентности педагогов-вожатых.

The article covers the basics of methodical work with counselors to ensure the effectiveness of educational work with children in a children's health camp. As the main form of methodical work in the article covers the activities guide health camp to improve the professional competence of counselors.

Ключевые слова: методическая работа, детский оздоровительный лагерь, педагог-вожатый, воспитательная работа, профессиональная компетентность, администрация детского оздоровительного лагеря, педагогическое условие.

Key words: methodical work, children's camps, counselor, educational work, professional competence, the administration of the Camp, pedagogical conditions.

В современной России ключевым звеном общества является школьная молодежь. С каждым годом все больше мероприятий проводится для стимулирования активности данной категории общества, а также большое внимание уделяется сфере детского отдыха и оздоровления. Детский оздоровительный лагерь как более мобильное педагогическое учреждение, имеет возможность быстрее отреагировать на смену социальных потребностей. Воспитательная ценность учреждений системы летнего отдыха состоит в том, что они создают условия для педагогически целесообразного, эмоционально привлекательного досуга школьников, восстановления их здоровья, удовлетворения потребности в новизне впечатлений, творческой самореализации, общении и самостоятельности в разнообразных формах, включающих труд, познание, искусство, культуру, игру, социальной адаптации и формирование коммуникативных качеств личности. Глубокие социальные, образовательные и духовные потребности современных подростков говорит о том, насколько велик потенциал каждой индивидуальной личности, но если его не направить в нужное русло, оно становится стихийным. Проблема управления социализацией подрастающей школьной молодежи становится крайне острой по причине замкнутости и обособленности мира ребенка, а также недостаточная совместная деятельность институтов воспитания (семья, школа, учреждения дополнительного образования) и их недостаточная педагогическая и методическая подготовленность[2].



Практика показывает, что своевременное оказание методической помощи педагогам-вожатым руководством лагеря дает хорошие результаты в организации воспитательной работы с детьми. Спецификой деятельности детских оздоровительных лагерей является организация воспитательной работы в «малых группах» - отрядах. «Малые группы» представляют собой небольшое объединение детей (от 3 до 30 человек), занятых каким-либо общим делом и находящихся в прямых взаимоотношениях друг с другом.

Главное в методической работе – оказание реальной, действенной помощи педагогам-вожатым в повышении профессиональной компетентности, развитии их мастерства как сплава профессиональных знаний, умений, навыков и необходимых для современного педагога свойств и качеств личности [1].

Методическая работа, в условиях детского оздоровительного лагеря являясь одним из средств повышения качества работы вожатого, призвана решать следующие задачи:

1) обеспечить доведение до педагогов: а) необходимой информации о постановлениях правительства в области образования; б) нормативных документов вышестоящих органов образования; в) информации о результатах научных исследований и передового опыта в области педагогики, психологии;

2) ознакомить педагогов-вожатых с передовыми методами работы с детьми в условиях детского оздоровительного лагеря;

3) оказать действенную практическую помощь педагогам-вожатым в совершенствовании их индивидуальной профессиональной подготовки и выработке необходимых, умений и навыков;

4) изучение передового педагогического опыта и внедрение его в практику педагогов-вожатых.

В целях повышения профессиональной компетентности вожатых нами разработана тематика методической работы с педагогами-вожатыми в течение лагерной смены.

| № | Тема планерки. | Период смены. |
|----|---|---------------------------|
| 1. | Набор вожатых. Проведение школы вожатского мастерства. Теоретические и практические основы работы вожатого. | 3 месяца до начала смены. |
| 2. | План-сетка отрядных мероприятий у вожатых. Уровень подготовки вожатых. Наличие сертификата о прохождении школы вожатского мастерства. Технология коллективно-творческой деятельности. | Неделя до начала смены. |
| 3. | Общие правила приема детей. Организация и размещение. Работа с родителями. Изучение устава лагеря. Методика проведения коммуникативных игр как средство формирования и развития отношений в детском коллективе. | День до начала смены. |
| 4. | Подведение итогов организационного периода лагерной смены. Разбор трудностей и решение проблем возникших в начальной части смены. Уровень адаптации новых педагогов-вожатых. Методика проведения игр на командообразование. | 3-6 день смены. |
| 5. | Проведение «Свечки» среди вожатых (чтобы каждый вожатый смог высказаться и психологически разгрузиться). | Середина смены. |



| | | |
|----|--|---|
| 6. | Подведение итогов основного периода лагерной смены. Подготовка к заключительному периоду лагерной смены. Особенный контроль безопасности детей. Методика проведения прощальных свечек. | 15-18 день смены. |
| 7. | Проведение «Свечки» среди вожатых. Организация отъезда детей. | За 1 до день смены. |
| 8. | Подведение итогов смены. | Заключительный день смены, после отъезда детей. |

Работа педагога-организатора или методиста начинается за долго до лагерной смены. Во-первых, проходит набор педагогического состава для работы в лагере – это вожатые, диджеи, физруки, ведущие кружков. Это могут быть как «старички» из педагогического отряда «Росинка», уже работавшие в лагере, так и студенты, которые хотят попробовать себя в роли вожатых впервые.

Во-вторых, проектируется план подготовки вожатых к работе в лагере. Проводится школа вожатского мастерства – «Вожатский клуб». Вожатский клуб проводится дважды в неделю, где рассматриваются такие вопросы как:

- нормативно-правовые документы в сфере организации детского отдыха и оздоровления детей;
- организация лагерной смены: организационный, основной и заключительный периоды;
- методы и формы работы в оздоровительных лагерях с детьми разного возраста;
- методика организации и проведения коллективно-творческого дела;

- методика проведения тренингов и мастер-классов декоративно-прикладного искусства;
- методика проведения отрядных мероприятий;
- основы оказания первой медицинской помощи;
- формирование и сплочение детского коллектива;
- создание благоприятного климата во временном детском коллективе.

В-третьих, проводятся мастер-классы и тренинги с вожатыми для создания сплоченного коллектива в педагогическом отряде, дружеской обстановки, взаимопонимания и взаимопомощи.

За неделю до начала смены определяется уровень подготовки вожатых. Проводится экзамен по итогам «Вожатского клуба», проверка индивидуальных папок, в которые входят игровые методики, тренинги, мастер-классы, наработанные в течение школы вожатского мастерства, проходит защита коллективно-творческого дела.

Уже в самом лагере, за день до смены проходит контрольная планерка. Обсуждаются правила приема детей, организация и их размещение по отрядам и спальным корпусам, налаживается контакт с родителями. Большое внимание отводится безопасности детей, их адаптации к условиям лагеря, режиму, питанию, так как в лагере есть устав и определенные правила, с которыми дети могут не соглашаться первое время, проведение с детьми беседы о нормах поведения и инструктажа по безопасности. Уделяется внимание методике проведения коммуникативных игр для формирования отношений в отряде, знакомство детей. Проходит подготовка вожатского концерта, разработка сценария, постановка и репетиции номеров.

На 3-6 день лагерной смены подводятся итоги организационного периода, разбор возникших трудных ситуаций, проводится работа по адаптации молодых вожатых к условиям лагеря, индивидуальные беседы с вожатыми, чувствующими себя не комфортно. Разбирается методика проведения игр на коман-



дообразование, разбираются трудности, с которыми могут столкнуться вожатые при формировании временного детского коллектива.

Проведение «свечки» с вожатыми в середине смены является очень важным этапом в работе методиста. Во время «свечки» вожатые искренне высказываются по поводу климата в педагогическом отряде, работы напарников, работы методиста. На основе высказываний методист должен проанализировать проведенную работу и спроектировать дальнейшую. На данном этапе методисту очень важно определить ситуацию в педагогическом отряде и предпринять действия по решению проблем в вожатском коллективе, если они имеются.

За 3-5 дней до окончания лагерной смены подводятся итоги основного периода смены, определяется уровень сплоченности отрядов, насколько выполняется отрядная работа и насколько она эффективна. Проходит подготовка к заключительному периоду лагерной смены, разбирается методика проведения «прощальных свечек» в отрядах, создание «семейной» обстановки в отрядах в заключительный период. Особое внимание уделяется безопасности детей, потому что они понимают, что остается немного времени пребывания в лагере и становятся наиболее активными. Проводится подготовка к прощальному концерту для детей, разработка сценария, постановка и репетиции номеров.

Проведение «свечки» с вожатыми на заключительном этапе лагерной смены очень важно, вожатые, которые работали в первый раз, делятся своими впечатлениями. Методист может проанализировать свою работу в неформальной обстановке, побеседовав с вожатыми. Также обсуждаются правила организации отъезда детей.

Заключительная планерка проводится в день отъезда детей, подводятся итоги лагерной смены, оценивается её успешность, сдается весь инвентарь и костюмы, которые использовали вожатые, проводится уборка в спальнях корпусах и на территории лагеря.

Рассмотрев методическую работу как важный фактор совершенствования деятельности методистов детских оздоровительных лагерей с педагогическими кадрами, ее функции можно сгруппировать следующим образом:

Первая группа – функции методической работы по отношению к общегосударственной системе образования, педагогической науке и передовому педагогическому опыту:

- осмысление социального заказа, конкретных программно-методических требований, приказов и инструкций вышестоящих органов образования;
- внедрение и использование достижений и рекомендаций психолого-педагогической науки, опыта педагогов-новаторов.

Вторая группа – функции методической работы по отношению к педагогическому коллективу детского оздоровительного лагеря:

- сплочение педагогического коллектива, превращение его в коллектив единомышленников;
- выработка единого педагогического кредо, общих ценностей, традиций и т.д.;
- анализ конкретной программы смены и её результатов - изменений в уровне сплоченности и воспитанности отдыхающих детей;
- предупреждение и преодоление недостатков и затруднений в педагогической деятельности педагогов-вожатых;
- выявление, изучение, обобщение, распространение и внедрение внутри-лагерного передового педагогического опыта, обмен педагогическими находками;
- стимулирование массового педагогического творчества и инициативы педагогов-вожатых.

Третья группа – функции методической работы, которые непосредственно связаны с ростом профессионального мастерства каждого педагога-вожатого:



- совершенствование, обогащение знаний педагогов-вожатых (игровые, дидактические, воспитательные и т.д.);
- развитие мотивов творческой деятельности (увлеченность, потребность в самореализации и т.д.);
- развитие устойчивых нравственных качеств личности педагога-вожатого (развитие убежденности, педагогического оптимизма и т.д.);
- развитие профессиональных навыков, педагогической техники, исполнительного мастерства, педагогической культуры (техника речи, движений, мимики, жестов, интонаций, техники общения с детьми и т.д.);
- формирование готовности к профессиональному самообразованию, самосовершенствованию[3].

Знание основных задач функций методической работы необходимо методистам детских оздоровительных лагерей для ее правильного планирования и организации.

Не менее важно донести эти задачи до сознания каждого педагога-вожатого, превратить их в личные цели профессионального самосовершенствования, постоянной работы над собой.

Содержание методической работы определяется целями, которые стоят перед детскими оздоровительными лагерями, и конкретными задачами, вытекающими из анализа деятельности педагогов-вожатых, а также анализа прошедшей смены.

Методическая работа, проводимая администрацией лагеря, связана с разработкой и использованием вариативных форм и методов сопровождения педагогов-вожатых по вопросам:

- выбора и реализации содержания воспитательной работы;
- применение воспитательных технологий, направленных на формирование положительных качеств личности;
- организации работы с одаренными детьми, детьми с отклонениями в поведении, детьми с особыми возможностями здоровья и по другим вопросам.

Для решения указанных задач, как показывает практика, целесообразно использовать следующие формы методической работы:

- проведение школы вожатского мастерства – «Вожатский клуб»;
- проведение обучающих семинаров, круглых столов;
- мастер-классы;
- организация выездов на региональные и всероссийские форумы организаторов детского отдыха.

Методическая работа – это работа по развитию педагогической культуры, организации взаимодействия творчества педагогов, диалогического общения. Главное для методиста – поддержать саморазвитие и самореализацию педагогов-вожатых, объединить единомышленников для решения назревших в воспитательном процессе проблем, разбудить заинтересованность в тех, кто ещё не занял активные позиции, помочь тем, кто нуждается в поддержке.

Библиографический список

1. Ковалев В.П. Вопросы управления общеобразовательной школой: учебное пособие / В.П. Ковалев. – Чебоксары, 2005. – 270 с.
2. Леснов А.А. *Формирование профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов к работе в загородных детских оздоровительных лагерях* / А.А. Леснов, В.П. Ковалев // *UNIVERSUM: ПСИХОЛОГИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ: электронный научный журнал*. – 2014. – №4 (5). – С. 7.
3. Школа подготовки вожатых : учебно-методическое пособие / авт.-сост. Е.А. Белая и др. – Новосибирск : Изд. НГПУ, 2010. – 337 с.

Bibliography

1. Kovalev V.P. Questions of Management of the Secondary School: Teaching Aid / V. P. Kovalev. - Cheboksary, 2005. - 270 P.
2. Lesnov A.A. Formation of professional competence of future teacher of initial classes to work in country summer camps / A.A. Lesnov, V.P. Kovalev // *UNIVERSUM: PSYCHOLOGY AND EDUCATION: electronic scientific journal*. The 2014. - №4 (5). - S. 7
3. School counselors : textbook / ed.-comp. E. A. White, and others - Novosibirsk : Izd. NSPU, 2010. - 337 C.



УДК 378
ББК 74.58

Логинов Иван Владимирович

соискатель

кафедра социальной педагогики и социальной работы
Омский государственный педагогический университет

г. Омск

Loginov Ivan Vladimirovich

The Competitor

of the pulpit social педагогики and social work

Omskiy state pedagogical university

s. Omsk

jjoginov@mail.com

Опыт технологизации процесса оценки результатов учебной деятельности курсантов с помощью балльно-рейтинговой системы

Experience the technologizing of the evaluation process of the results of educational activity of students using a point rating system.

В статье раскрываются основные мероприятия педагогического эксперимента, в ходе которого была осуществлена технологизация процесса оценки результатов учебной деятельности курсантов Омского автобронетанкового института (ОАБИ) с помощью балльно-рейтинговой системы.

The article reveals the concept of "technology" that describes the main activities of the pedagogical experiment which was conducted in the educational process of the Omsk tank-automotive Institute (AABI).

Ключевые слова: технологизация, оценка результатов учебной деятельности, балльно-рейтинговая система.

Key words: technology, educational activities, cadets, military University, probation, pedagogical experiment.

Решение задачи технологизации процесса оценки результатов учебной деятельности курсантов с использованием балльно-рейтинговой системы предполагает обращение к современным представлениям о понятии «технологизация». Е. Б. Куркин [1], Н. В. Бордовская [2], Е. И. Тануркова [3] в своих определениях выделяют такие характеристики технологизации, как формирование мотивации педагогов и обучающихся, наличие диагностики, использование адекватного поставленной цели инструментария, достижение запланированного, качественного и повторяющегося результата. Эти ключевые характеристики понятия стали ведущими при разработке содержания экспериментальной деятельности по технологизации процесса оценки результатов учебной деятельно-

сти курсантов Омского автобронетанкового института (ОАБИ) с использованием балльно-рейтинговой системы.

В педагогическом эксперименте приняли участие курсанты набора 2009 года, которые на начало опытно-экспериментальной работы перешли на 3-й курс обучения. Обучение этой группы курсантов на старших курсах военного вуза, а именно этот период является наиболее насыщенным в плане формирования профессиональной компетентности будущего офицера, проходило в новом формате оценивания результатов учебной деятельности, что позволило на завершающем этапе исследования провести сравнительный анализ доэкспериментальной и экспериментальной практики применения балльно-рейтинговой системы. Кроме того, в эксперименте были задействованы и другие субъекты образовательного процесса: преподаватели учебных дисциплин, командиры учебных подразделений, офицеры управления военным вузом, а также специалисты группы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

Методология педагогического эксперимента предусматривала движение от проблем инновационного развития военного вуза к проблемам управления образовательным процессом в условиях инновационного развития, а затем к проблемам формирования и внедрения балльно-рейтинговой системы оценки результатов учебной деятельности курсантов.

Методы опытно-экспериментальной работы подбирались в соответствии с ее содержанием на различных этапах:

- этап актуализации проблем управления образовательным процессом в условиях инновационного развития военного вуза;
- этап апробации модели балльно-рейтинговой системы оценки результатов учебной деятельности курсантов;
- этап изменения технологии управления образовательным процессом и оценки эффективности управления в новых условиях;



- этап обобщения, оценки и оформления опыта технологизации процесса оценки результатов учебной деятельности курсантов с использованием балльно-рейтинговой системы.

Опыт ОАБИ по технологизации процесса оценки результатов учебной деятельности курсантов на основе балльно-рейтинговой системы включал способ организации взаимодействия субъектов оценивания и управления образовательным процессом, что обычно является актуальной проблемой при любых инновационных процессах. В качестве такого способа выступала организация ролевой игры, в которой были задействованы преподаватели и командиры, участвовавшие в проведении педагогического эксперимента.

Апробация балльно-рейтинговой системы оценки результатов учебной деятельности курсантов предусматривала автоматизацию работы основных субъектов образовательного процесса с рейтингами. Эта задача, которая достаточно легко решается в гражданских вузах, для военных вузов представляет определенные трудности в связи с режимами секретности и запретом дистанционного доступа на открытые образовательные ресурсы. Экспериментальная работа позволила постепенно, в процессе эксперимента, преодолеть эти трудности.

Позитивный опыт ОАБИ в этой области можно характеризовать следующими решениями, доказавшими свою эффективность:

- создание закрытой локальной информационной базы рейтинга с точками доступа, на которых обеспечен необходимый режим секретности. Такие точки доступа созданы на базе компьютерных лабораторий, учебного отдела и отдела воспитательной работы;

- формирование нескольких учетных записей: администратор (для субъектов управления образовательным процессом с правом модерации рейтинга), педагог (для преподавателей и командиров с правом представления информации для изменения рейтинга), пользователь (с возможностью получения текущей информации по всем параметрам рейтинга; для командования, служб и

внешних специалистов, занимающихся управлением кадрами и общими вопросами управления), участник (для курсантов, с предоставлением права изучать собственный рейтинг в любой точке доступа);

- публикация в подразделениях периодического бюллетеня о рейтинге всего подразделения и каждого курсанта.

Практическое применение балльно-рейтинговой системы оценки результатов учебной деятельности курсантов при работе с экспериментальной группой началось с сентября 2013 г. Это позволило изменить параметры учебной деятельности курсантов, создать исходные условия для изменения технологий управления образовательным процессом. На основании результатов контроля учебной деятельности с использованием механизмов балльно-рейтинговой системы оценки разрабатывалась и внедрялась в практику совокупность инструментов оперативного управления. По своему назначению эти инструменты должны были обеспечивать реакцию на значительные изменения качества учебной деятельности отдельного курсанта, учебного подразделения в целом. Несмотря на то, что такие инструменты редко фиксируются в наставлениях, документах и инструкциях, они представляют собой опыт, скрипты, закрепленные в практике способы целесообразной деятельности, стабильно обеспечивающие желательный результат.

Статистические данные в этой области представлены на рисунке 1.

В диаграмме на рисунке 1 показаны инструменты оперативного управления, которые впервые применялись в том или ином году и затем прочно закреплялись в существующей практике. На графике видно, что большая часть разработок приходится на активный период педагогического эксперимента (с 2012 г.).

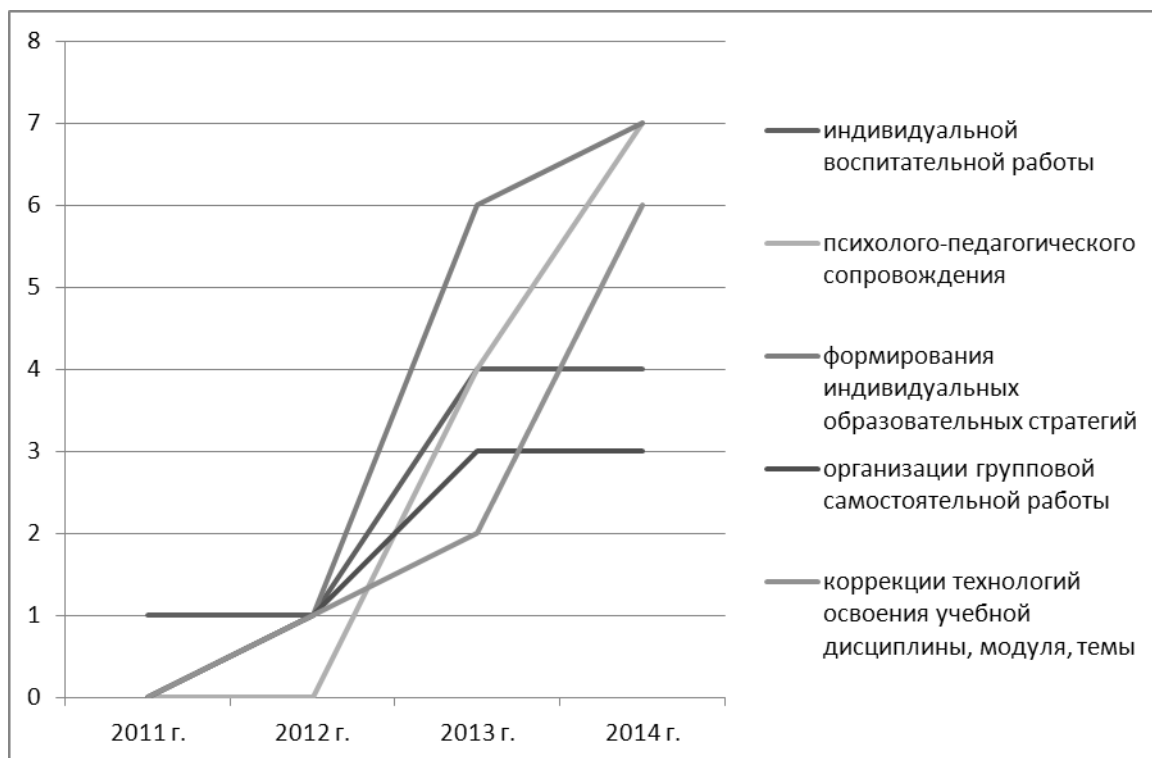


Рисунок 1. Число инструментов оперативного управления, основанного на использовании балльно-рейтинговой системы

Технологизация процесса оценки результатов учебной деятельности курсантов с использованием балльно-рейтинговой системы коснулась и функции планирования, присущей управляющей системе. Такая возможность возникла благодаря тому, что балльно-рейтинговая система дает представление о текущем состоянии и тенденциях профессионального развития курсанта в реальном времени. В результате процесс планирования обрел прочную и объективную основу, на которой возможны:

- анализ ситуации профессионального развития конкретного курсанта.

Так как любой анализ предусматривает расчленение анализируемого объекта на доступные изучению составляющие, то важную роль сыграла детализация данных. Балльно-рейтинговая система оценки, в частности, обеспечивала представление о профессиональной компетентности будущего офицера не только на

уровне отдельных компетенций, но и на уровне их составляющих (когнитивных, личностных, деятельностных, психологических и пр.);

- прогнозирование дальнейшего профессионального развития личности будущего офицера. Наблюдение за этим процессом на протяжении длительного периода времени позволило не просто строить обоснованные предположения, но и пролонгировать и экстраполировать некоторые тенденции развития. В результате прогноз представлял собой достаточно реальную картину, как в части противоречий и трудностей развития, так и в части сильных сторон, профессиональных способностей, интересов и склонностей курсанта;

- выбор решения в отношении курсанта. Балльно-рейтинговая система оценки результатов учебной деятельности курсантов позволила строить работу коллегиальных органов, например, Ученого совета вуза, советов подразделений, комиссий и коллегий на объективной основе. Так, например, появилась возможность объективно принимать решения о назначении на должность младшего командира или о дальнейшем должностном предназначении выпускника.

Серьезным образом в процессе технологизации изменилась функция стимулирования, которую условно можно разделить на собственно стимулирование и создание мотивов учебной деятельности курсанта. В первую очередь это обеспечивалось определением значимого стимула, заложенного в рейтинге, который может позитивно повлиять на учебную деятельность курсанта. Опросы и изучение мнения курсантов позволили предположить, что таким стимулом может стать приоритет при распределении к новому месту службы и рекомендации о дальнейшем профессиональном использовании. На основе данного стимула менялись технологии:

- аттестации выпускников и оформления рекомендаций для их распределения для дальнейшей службы;

- обработки и использования в образовательном процессе военного вуза обратной связи с воинскими частями и военными организациями.



Апробация балльно-рейтинговой системы оценки результатов учебной деятельности и последующее за ней изменение технологий управления образовательным процессом позволили сформировать позитивный опыт технологизации процесса оценивания. Этот опыт был рекомендован к распространению в других военных вузах, однако считать его полностью готовым к применению в широкой практике еще рано.

Во-первых, и сама балльно-рейтинговая система оценки результатов учебной деятельности курсантов и инновационная практика оценивания представляют собой решение научной проблемы, построенное на предположении – гипотезе, которое еще должно заслужить одобрение общественности в процессе широкого обсуждения результатов исследования.

Во-вторых, тиражирование опыта предусматривает его технологичный характер, т. е. почти гарантированный результат и воспроизводимость в новых условиях. В настоящее время планируется ряд экспериментов в других вузах, в которых может быть установлен технологичный характер опыта ОАБИ.

В-третьих, в настоящее время ведется методическое оформление опыта, охарактеризованного выше. В конце этой работы он должен быть представлен в виде инструкций и наставлений.

Проведенный эксперимент, как показали педагогические измерения, позволил добиться инновационного характера балльно-рейтинговой системы оценки результатов учебной деятельности курсантов.

Библиографический список

1. Куркин, Е. Б. Технологизация образования – требование времени / Е. Б. Куркин // Школьные технологии. – 2007. - № 1. - С. 22-32.
2. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / под ред. Н. В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2010. – 432 с.
3. Тануркова, Е. И. Новое качество образования как результат технологизации образовательного процесса / Е. И. Тануркова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. II. - Пермь: Меркурий, 2011. — С. 195-197.

Bibliography

1. Kurkin, E. B. Technologization of education time requirement / E. B. Kurkin // School technology. - 2007. No. 1. - S. 22-32.
2. Modern educational technology: textbook. the textbook / under the editorship of N. C. Bordovskiy. - M.: KNORUS, 2010. - 432 S.
3. Tanurkov, E. I. A new quality of education as a result of the technologizing of the educational process / E. I. Tanurkov // Problems and prospects of development of education: proceedings of the Intern. scient. proc. (g Perm, April 2011). T. II. - Perm: Mercury, 2011. - S. 195-197.



УДК 37.034
ББК Ч 30.051

Менщикова Инесса Юрьевна
кандидат педагогических наук
кафедра социологии и социальной работы
Курганский государственный университет
г. Курган

Menshchikova Inessa Yurievna
Candidate of Pedagogics
The Chair of Sociology and Social Work
Kurgan State University
Kurgan
mines81@mail.ru

Содержательный аспект воспитания бакалавра в процессе высшего профессионального социального образования
Substantial Aspect of Bachelor's Upbringing at Higher Professional Social Education Process

В статье определяется содержание воспитания бакалавра, обусловленное содержанием ценностных основ профессиональной деятельности специалиста по социальной работе, в рамках разрабатываемого автором концептуально-теоретического основания воспитания этих основ в процессе высшего профессионального образования бакалавра.

In the article bachelor's upbringing substance which is determined by substance of social work specialist's professional activity value bases is clearly defined within created by the author conceptional and theoretical base of these bases' upbringing at higher professional social education process of a bachelor.

Ключевые слова: ценностные основы профессиональной деятельности специалиста по социальной работе, воспитание, содержание, бакалавр, компетенция, квалификация, ценностноориентационные компетенции, высшее профессиональное социальное образование.

Key words: social work specialist's professional activity value bases, upbringing, substance, bachelor, competence, qualification, value orientation competences, higher professional social education.

В понимании вопросов содержания воспитания студентов вуза – будущих специалистов по социальной работе – накоплен определенный круг идей и моделей различного уровня обобщения. Результаты анализа педагогических исследований (А.Н. Галагузов, С.И. Григорьев, Н.Б. Шмелёва и др.) указывают: 1) на особенное внимание ученых к вопросам содержания воспитания студентов, необходимого для выполнения будущей профессиональной

деятельности в области социальной работы как результативной и эффективной;
2) на потребность в изучении этих проблем в современной педагогике.

Учитывая необходимость решения задачи по определению содержания воспитания студентов вуза в рамках обозначенной проблематики, здесь мы представляем основные результаты проводимого исследования, которые раскрывают *содержание ценностных основ профессиональной деятельности (ЦОПД) специалиста по социальной работе и связанное с ним содержание воспитания этих основ у студентов вуза*. Определение такого содержания воспитания обеспечивает разрабатываемое *концептуально-теоретическое основание воспитания ЦОПД специалистов по социальной работе в процессе высшего профессионального образования бакалавров*. Данное основание преимущественно ориентировано на воспитание будущих кадров с квалификацией *бакалавра социальной работы* как основной ступени современного вузовского образования в этой области [2].

Воспитание бакалавров понимается как воспитание ЦОПД специалиста по социальной работе квалификации бакалавра. Воспитание бакалавров является частью их образования – высшего профессионального социального образования – и осуществляется во взаимосвязи с их обучением в процессе такого образования. *Воспитание ЦОПД специалистов по социальной работе в процессе высшего профессионального образования бакалавров* – это специально организованный педагогический процесс, направленный на возникновение и развитие ЦОПД специалистов по социальной работе у студентов.

Применение концептуально-теоретического основания позволяет сформулировать здесь центральное понятие нашей концепции: *ценностные основы профессиональной деятельности специалистов по социальной работе* – это иерархическая система личностных ценностей специалиста по социальной работе, выражающая его стремление к осуществлению значимых качеств профессиональной деятельности, которая направлена на результативное и эффективное достижение ее целей, определяемых системой разделения труда.



Определение содержания ЦОПД специалистов по социальной работе позволяет раскрыть содержательный аспект – содержание – воспитания ЦОПД специалистов по социальной работе в процессе высшего профессионального образования бакалавров. От того, каким будет содержание ЦОПД специалиста по социальной работе, зависит содержание воспитания будущих кадров.

Содержание ЦОПД специалиста по социальной работе обусловлено характером и сложностью той профессиональной деятельности, которой занимается или займется человек. Определение содержания ЦОПД специалиста обеспечивается применением методологии исследования, прежде всего, *ценностносмыслового подхода* [2]. *Принцип смыслоориентированности образования*, выводимый из подхода, при его применении *указывает на те области знания, откуда может быть взят смысл ЦОПД специалиста и которые могут стать содержанием воспитания бакалавров.*

Использование ценностносмыслового подхода наполняет смыслом, содержанием, цели (результаты) воспитания и образования, которые в современной педагогике описываются в терминах компетентностного подхода. В этой связи *воспитание ЦОПД специалиста по социальной работе рассматривается как воспитание необходимых ценностноориентационных компетенций студента* [1]. Применение ценностносмыслового подхода наполняет содержанием *модель ценностноориентационных компетенций*, которая номинально и структурно закрепляет ЦОПД специалиста по социальной работе в результатах воспитания студентов.

Для адекватного определения ценностноориентационных компетенций в ходе анализа исследований (Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, М.Д. Ильязовой, А.И. Суббето и др.) установлено соотношение компетентности, компетенции и квалификации как основных понятий компетентностного подхода. *Квалификация – степень выраженности самостоятельности деятельности человека при проектировании и выполнении профессиональной деятельности разного уровня сложности. Самостоятельность проявляется как целостное действительное ка-*

чество деятельности (*компетентность*) и как *возможное, желательное* качество деятельности (*компетенция*). Это представляет квалификацию как степень компетенции, компетентности, как нормативно закреплённую степень (уровень) профессиональной подготовки – бакалавр, магистр. *Ценностноориентационные компетенции* студента описывают его способность (стремление) как его *возможность* к самостоятельному осуществлению профессиональной деятельности, обусловленную наличием у него ЦОПД, задающих ценностную направленность этой деятельности.

Модель ценностноориентационных компетенций описывает результаты воспитания ЦОПД специалиста по социальной работе у студентов. Данная модель встроена в компетентностную модель результатов высшего профессионального образования студентов. Последняя описывает взаимосвязанные результаты воспитания и обучения студентов. Разработка этих моделей основана на знании о структуре *личностного опыта человека* как процесса и результата проживания человеком усваиваемой и осваиваемой общественной культуры [3]. Это знание даёт возможность связывать *ценностноориентационные компетенции*, которые отражают систему результатов воспитания студентов, с *развитием ценностного компонента* личностного опыта человека, т. е. системы личностных ценностей. Ценностный компонент выступает предметом развития в процессе воспитания и описывается общей целью воспитания. На основе анализа работ (А.С. Белкина, В.В. Краевского, А.М. Новикова и др.) нами выделены виды личностного опыта (личностной культуры) человека: *общекультурный, общепрофессиональный, профессиональный, профильный профессиональный*. С их учетом выявлены взаимосвязанные виды *ценностноориентационных компетенций студента: общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные, профильные профессиональные*. Применение ценностносмыслового подхода позволяет наполнить содержанием группу ценностноориентационных компетенций студента. Рассмотрим содержание воспитания бакалавра.



Исследования Н.Л. Худяковой [3] позволяют утверждать, что для человека как такового основными предстают абсолютные ценности – Любовь, Человек, Истина, Добро, Красота. Источником знаний о смысле этих категорий выступают разделы философии – гносеология, этика, эстетика, антропология. Для деятельности как таковой ведущими являются качества любой деятельности (результативность, эффективность, исполнительность, творчество) [1]. Источником знаний о значении этих ценностей предстает раздел философии – теория деятельности (праксиология). Для основных видов деятельности (коммуникативной, спортивной и пр.) и форм деятельности (игровой, трудовой) основными являются ценности субъекта этих видов и форм деятельности. Источником знаний о смысле этих ценностей являются философские теории коммуникации, спорта, игры и т. д. Описанная иерархия ценностей представлена *группой общекультурных (общезначимых) ценностноориентационных компетенций*, отражающих соответствующий вид ЦОПД. Эти компетенции описывают для выпускника *основные сферы и виды деятельности*, самостоятельно им воспроизводимые в любой деятельности.

Для профессиональной деятельности как таковой в основных ее сферах и типах по объекту труда ключевыми предстают ценности субъекта в сфере научно-исследовательской, практической деятельности, деятельности в сфере искусства в типах профессиональной деятельности «Человек-человек» и пр. Философия науки является источником знаний о смысле ценностей научно-исследовательской деятельности как деятельности по производству нового научного знания, опирающейся на мышление. Стремления к производству научных знаний как обладающих нужными качествами (объективности, непротиворечивости и др.) составляют ценности научно-исследовательской деятельности. Источником знаний о значении ценностей практической деятельности как деятельности по производству продуктов, управлению этим производством предстает философия управления, теория управления (менеджмент). Стремления к производству продуктов как обладающих значимыми качествами конкретного

вида практической деятельности образуют ценности практической деятельности. Эстетика является источником знаний о содержании ценностей деятельности в сфере искусства как деятельности по производству произведений искусства, основанной на воображении (деятельности поэта, музыканта и др.). Стремления к производству произведений искусства как обладающих значимыми качествами вида искусства представляют ценности данной деятельности. Иерархия ценностей здесь представлена *группой общепрофессиональных (общепрофессионально значимых) ценностноориентационных компетенций*, характеризующих соответствующий вид ЦОПД и соотносимых с определенной квалификацией (бакалавр, магистр). Эти компетенции описывают *возможные для выпускника сферы и основные виды профессиональной деятельности*, самостоятельно им воспроизводимые в любой профессии.

Для вида профессиональной деятельности (здесь социальной работы) по объекту труда ведущими являются ценности специалиста по социальной работе [1]. Источником знаний о смысле этих ценностей предстает философия, этика и деонтология, социальной работы, теория социальной работы. Основное отношение, определяющее содержание этой деятельности, – отношение специалиста с клиентом, отношение «человек-человек». Оно представляет социальную работу как *нравственно ориентированную (на Добро), результативную, эффективную, преобразовательную, трудовую, в сфере социального взаимодействия, практическую деятельность – сервисную (в сфере услуг)*. Группы профессиональных (профессионально значимых) ценностноориентационных практических и научно-исследовательских компетенций образуют *группу профессиональных (профессионально значимых) ценностноориентационных компетенций*. Она характеризует соответствующий вид ЦОПД и соотносится с квалификацией (бакалавр, магистр социальной работы). Эти компетенции описывают *необходимые для выпускника сферы и основные виды определенной профессиональной деятельности*, самостоятельно им воспроизводимые в практике социальной работы.



Для направлений (профилей) социальной работы по объекту труда ведущими являются ценности специалиста соответствующего профиля. Источником знаний о смысле ценностей отдельного профиля социальной работы выступают соответствующие вышеназванные разделы. Квалификация бакалавра социальной работы представлена исследовательским профилем и практическими профилями (социально-технологическим, социально-проектным, организационно-управленческим). Каждый профиль характеризует соответствующая *группа исследовательских или практических профильных профессиональных (профильно профессионально значимых) ценностноориентационных компетенций*. Все эти группы составляют группу *профильно профессионально значимых ценностноориентационных компетенций*. Она отражает вид ЦОПД и соотносится с квалификацией (бакалавр, магистр социальной работы). Эти компетенции описывают *необходимые для выпускника сферу и вид определенной профессии, самостоятельно им воспроизводимые в практике социальной работы*.

Таким образом, *в качестве абсолютных ценностей ведущими в универсальном содержании ЦОПД специалиста по социальной работе предстают нравственные ценности, закрепляющие стремление к Добру*. Спецификой содержания профессиональной деятельности специалиста по социальной работе с квалификацией бакалавра в нашем понимании выступает *способность к проектированию и практическому использованию существующих профессиональных средств* (известных форм, методов, технологий социальной работы) при решении трудностей клиентов и *способность к проектированию и практическому использованию новых элементов* этих средств с учетом меняющейся действительности. Это общее и особенное (определенная квалификация) содержание ЦОПД специалиста по социальной работе обуславливает содержательный аспект воспитания бакалавров в процессе высшего профессионального социального образования.

Библиографический список

1. Менщикова, И.Ю. Компетентностный подход в описании результатов воспитания ценностных основ профессиональной деятельности в процессе высшего профессионального

образования студентов [Текст] / И.Ю. Менщикова // Компетенции и образование: модели, методы, технологии. – Монография. – Ч. IV. – М.: Перо, 2014. – 152 с. – С. 6-37.

2. Менщикова, И.Ю. Место воспитания в процессе высшего профессионального образования студентов: к построению концепции [Текст] / И.Ю. Менщикова // Избранные вопросы современной науки. – Монография. – Ч. XII. – М.: Перо, 2014. – 147 с. – С. 82-111.

3. Худякова, Н.Л. Структура компетентностно-квалификационной модели выпускника [Текст] / Н.Л. Худякова // Компетентностный подход как фактор развития инновационного образования в современных условиях: материалы Всеросс. науч. конф., 30-31.03.2011 г. – Челябинск: ЧелГУ, 2011. – С. 206-211.

Bibliography

1. Menshchikova, I.Y Competence approach in describing the results of values upbringing foundations of professional activity in the process of higher education students [Text] / I.Y Menshchikova // Competencies and education: models, methods, technologies. – Monograph. – Part IV. – М.: Perot, 2014. – 152 p. – P. 6-37.

2. Menshchikova, I.Y Place of upbringing in the process of higher education students: to build a concept [Text] / I.Y Menshchikova // Selected problems of modern science. – Monograph. – Part XII. – М.: Perot, 2014. – 147 p. – P. 82-111.

3. Khudyakova, N.L The structure of the competence and qualification model of the graduate [Text] / N.L Khudyakova // Competence approach as a factor in the development of innovative education in modern conditions: Vseross. scientific. conf., 30-31.03.2011 y. – Chelyabinsk: CSU, 2011. – P. 206-211.



УДК 378.937: 4 (07)

ББК 74.480: 81.411.2р

Никитина Елена Юрьевна

доктор педагогических наук,
профессор

кафедра русского языка, литературы и методик обучения
русскому языку и литературе
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск

Егорова Кристина Валерьевна

Аспирант, магистрант

кафедра русского языка, литературы и методик обучения
русскому языку и литературе
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск

Nikitina Elena Yurievna

Doctor of Pedagogics,
Professor

Chair of the Russian Language and Literature
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk

Egorova Kristina Valeryevna

Post-graduate, undergraduate

Chair of the Russian Language, Literature and Teaching Methods of the Russian
Language and Literature
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk

elenaurlievna@bk.ru

**Теоретико-методологический регулятив формирования коммуникативной
компетенции будущих учителей**
**Theoretical and methodological regulator of forming
future teachers' communicative competence**

В статье обосновывается понятийное терминологическое поле проблемы формирования коммуникативной компетенции будущих учителей, описывается семиотико-ситуационный подход как основа исследования, выявлены педагогические принципы изучаемого процесса.

The article deals with the conceptual-and-terminological field of communicative competence formation for future teachers, the semiotic-and-situational approach as a research basis is described, the pedagogical principles of the studied process are revealed.

Ключевые слова: формирование, коммуникативная компетенция, семиотика, семиотический подход, ситуация, подход, ситуационный подход, пе-

дагогический принцип, лингвокультурность, междисциплинарность, партисипативность, теоретико-методологическая основа, будущие учителя.

Key words: formation, communicative competence, semiotics, semiotic approach, situation, approach, situational approach, pedagogical principle, lingvoculture, interdisciplinarity, partisipativnost, theoretical-and-methodological basis, future teachers.

На современном этапе проблемой изучения многих исследований стала профессиональная компетентность. Среди разновидностей профессиональной компетентности авторы выделяют практическую (специальную), социальную, психологическую, информационную и коммуникативную, в которую включается и развитие умений в области четырех видов речевой деятельности: говорения, слушания, чтения, письма.

Формирование коммуникативной компетенции предполагает и другие субкомпетенции: языковую (обучение нормам языка и умение ими пользоваться в соответствующей ситуации), лингвистическую (знание о языке, владение метаязыком лингвистики) и культуроведческую (знание о языке и культуре народа) [4; С. 70-71].

В представлении Р. Ладо язык есть «сложная коммуникативная система, дифференцированная по уровням сложности, которые переплетаются друг с другом и содержат выбор и организацию значений, звуков и более крупных по форме единств». Способность использовать язык в коммуникативных целях, по определению Д. Баке, является коммуникативной компетенцией. Он рассматривает данное понятие как «интенсивный и творческий обмен информацией с использованием системы открытой коммуникации, заключающейся в возможности языкового обмена, как набор навыков для символически передаваемой интеракции». Основная задача коммуникативной компетенции состоит в том, чтобы понимать собеседника при любом уровне обмена информацией [5; С. 230].

Этот термин введен Д. Хаймсом как социолингвистическое понятие и является продолжением и развитием теории социолингвистики Н. Хомского, впервые выделившего в отдельные понятия лингвистическую компетенцию и



лингвистическое действие. Считается, что компетенцию в языке можно оценить только через её реализацию в действии.

Термин «коммуникация» обозначает универсальное понятие, которое в настоящее время используется всеми науками. Коммуникация возникла в человеческом обществе как потребность индивида передать другому индивиду необходимую для совместного действия информацию. Словарь иностранных слов даёт следующее определение: «Коммуникация – это акт общения, передачи информации от человека к человеку при помощи языка или других знаковых систем» [4; С. 80-81]. В психологическом словаре коммуникация толкуется как «смысловой акт социального взаимодействия, а основные функции коммуникационного процесса состоят в достижении социальной общности при сохранении индивидуальности каждого её элемента».

С лингвистической точки зрения, данное понятие трактуется как «сообщение или передача средствами языка содержания высказывания». В случае несовпадения языковых кодов (средств языка) требуется помощь, т.е. перевод. Солидаризируясь с мнением Р.К. Миньяр-Белоручева, рассматриваем коммуникацию как сложный вид речевого взаимодействия, удваивающий компоненты коммуникации, целью которой является передача сообщений в тех случаях, когда коды, которыми пользуются источник и получатель, не совпадают [3, С. 150-152].

Разработкой коммуникативного направления в той или иной мере занимались многие научные коллективы и методисты. К ним в нашей стране прежде всего следует отнести Институт русского языка им. А. С. Пушкина (М.Н. Вятютнев, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев, О.Д. Митрофанова, Э.Ю. Сосенко, А.Н. Щукин), представителей метода активизации резервных возможностей личности (Г.А. Китайгородская), методистов и психологов И.Л. Бим, П.Б. Гурвича, И.А. Зимнюю, Г.В. Рогову, В.Л. Скалкина, Э.П. Шубина; среди зарубежных коллег (Г.Э. Пифо), Р. Олрайт, Г. Уидсон, У. Литлвуд (Англия и США), С. Савиньон (Франция) и др.

При всем различии методологий и технологий обучения все эти ученые внесли в теорию и практику много ценного. Подход каждого ученого, несомненно, своеобразен и имеет право на дальнейшее развитие.

Коммуникативный подход характеризуется прежде всего отказом от запретов аудиолингвального и аудиовизуального методов, т. е. он признает возможность использования родного языка в качестве средства семантизации, реабилитирует грамматические объяснения, но, что самое главное, определяющим становится не заучивание лексики и грамматических правил, а реализация потребностей обучаемых, осуществление ими собственных коммуникативных намерений. Отсюда вытекала необходимость анализа этих потребностей и построения курса обучения на их основе. Новая тенденция придавала первостепенное значение тому, что именно хочет сообщить и с какой целью один участник общения другому в определенной ситуации, грамматическая роль слова во фразе отступала на второй план.

При таком подходе особую остроту приобретали проблемы мотивации обучения. Мотивация, интерес, желание, психологический комфорт, радость, положительно эмоционально окрашенные отношения между партнерами общения – вот что выделялось передовыми педагогами, методистами и лингвистами всего мира как необходимая предпосылка и условие успешного овладения языком.

Ряд направлений современной психологической и педагогической теории определяет процесс обучения как взаимно опосредствованную активность преподавателя и студента. Специальной проблемой педагогической психологии на данном этапе становится проблема диалога в обучении или проблема педагогического общения (А.А. Бодалев, В.М. Ляудис, Л.А. Петровская и др.). Возрастает интерес к групповым формам познавательной деятельности. Определилась также тенденция перехода от информативных к так называемым активным формам и методам обучения с включением элементов проблемности,



исследовательского поиска, игры, отказа от жестких способов управления образовательным процессом в пользу развивающих, активизирующих, интенсивных, игровых (А.А. Вербицкий, Г.А. Китайгородская, Т.В. Кудрявцев, А.А. Леонтьев, А.М. Матюшкин и др.).

Важным при обучении языкам (особенно для профессионального использования) признаётся не только усвоение фоновых историко-культурных знаний и активного пользования необходимым набором лексических единиц и грамматических структур. Но, помимо этого, непременным условием является достижение такого уровня владения языком, которое позволяет: быстро реагировать на всевозможные непредвиденные повороты в ходе беседы; быстро определять адекватную линию речевого поведения; безошибочно выбирать конкретные средства из обширного арсенала; употреблять их сообразно предлагаемой ситуации.

Важно подчеркнуть, что коммуникативная компетенция относится как к знанию, так и к навыку использования этого знания в реальном общении. Под знанием понимается все то, что человек знает сознательно и неосознанно о языке и других аспектах использования языка; навык же соответственно относится к тому, насколько хорошо это знание реализуется в реальном общении. Д. Хаймс пришел к заключению, что обычный член общества имеет как знания, так и способности относительно четырех сфер коммуникативной компетенции. Данные четыре пункта компетенции отражают: 1) грамматические (формально возможные); 2) психолингвистические (инструментально выполнимые); 3) социокультурные (контекстуально-приемлемые) знания и 4) знания де-факто (действительно реализуемые знания, а также способность к их использованию).

Р.П. Мильруд включает в состав коммуникативной компетенции четыре основных компонента: 1) грамматический (знание грамматики, лексики и фонетики), 2) прагматический (знание того, что сказать в определенной ситуации определенным людям), 3) стратегический (знание, как сказать в различных об-

стоятельствах), 4) социокультурный (знание общественного этикета, национального менталитета, ценностей и т.д.).

Т.Н. Астафурова [1; С. 15-17] описывает трехуровневую модель коммуникативной компетенции, в рамках которой выделяются способности коммуникантов: оперировать энциклопедическими (когнитивными) знаниями, отражающими устройство реального мира, различных предметных областей, включая области профессиональной деятельности человека (когнитивная компетенция).

Основываясь на проведенных исследованиях, считаем возможным рассматривать *коммуникативную компетенцию* как совокупность взаимосвязанных знаний, навыков, умений и обобщенных способов действий, необходимых для организации эффективного речевого и неречевого взаимодействия в соответствии со стратегиями и тактиками коммуникативного поведения.

Проблема формирования коммуникативной компетенции будущего учителя тесно связана с теорией речевой деятельности. Основоположники теории речевой деятельности указывают на следующие действия, которые должен предпринять человек для осуществления успешной коммуникации (школа Л.С. Выготского): 1) быстро и правильно ориентироваться в условиях общения; 2) правильно спланировать свою речь; 3) найти адекватные средства для передачи содержания; 4) обеспечить обратную связь.

Правильно ориентироваться в условиях общения – это быстрая, точная и достоверная оценка внешней обстановки, а также умственно-речевых и профессиональных особенностей собеседника, связанных с возрастом, образованием, степенью заинтересованности темой беседы, т.е. желанием общаться, словарным запасом, компетентностью в данном вопросе, если тема общения связана с узкой профессиональной специализацией и т.п. Данные знания, умения и навыки необходимы при развитии речевой деятельности в естественной языковой среде, в лингвистическом поле родного языка.



Правильно спланировать свою речь означает не быть связанным жесткими узкими рамками внешних ограничений, предполагает свободное общение, полное подключение словарного запаса для оптимальной передачи мыслей собеседнику. Обеспечение обратной связи напрямую связано с планированием речи, нахождением адекватных средств для передачи содержания и правильной ориентировкой в условиях общения, то есть со всеми первоначальными умениями, вырабатываемыми в процессе речевой деятельности.

Исходя из общей характеристики деятельности, особенностей и структуры профессиональной деятельности будущего учителя, рассмотренной выше, представляется возможным включить в структуру коммуникативной компетенции будущего учителя следующие компоненты: проектировочный, стратегический, контрольно-оценочный. Соотношение компонентов (стадий) профессиональной коммуникации будущего учителя и компонентов структуры коммуникативной компетенции будущего учителя представлено в таблице 1.

Таблица 1.

Соотношение стадий профессиональной коммуникации компонентов структуры коммуникативной компетенции будущего учителя

| Стадии профессиональной коммуникации будущего учителя | Компоненты структуры коммуникативной компетенции будущего учителя |
|--|--|
| Подготовительная | Проектировочный компонент |
| Непосредственное общение | Стратегический компонент |
| Стадия анализа | Контрольно-оценочный компонент |

Проектировочный компонент предполагает наличие способностей, связанных с действиями, обеспечивающими психологическую диагностику и воздействие на умственную деятельность партнера по общению. Данный компонент подразумевает осознание задач по овладению профессиональной

коммуникативной компетенцией и соотнесение этих задач со своей профессиональной подготовкой; пополнение, углубление, совершенствование знаний в области профессиональной деятельности будущего учителя, т.е. знаний по родному языку, культуре родной страны и соотнесение и сравнение этих знаний. Также данный компонент предполагает наличие умений, направленных на выбор способов поведения, наиболее оптимальных по отношению к партнеру по общению, особенно партнеру-представителю иной культуры; действия по прогнозированию направления и характера развития отношений между людьми; отбор информации и композиционного построения коммуникации, построение и перестроение своих действий в связи с конкретной ситуацией общения.

Стратегический компонент коммуникативной компетенции связан с действиями по реализации способов поведения, предполагает наличие умений, связанных с техникой общения и обеспечением коммуникантов стратегией взаимодействия; это действия по ведению и поддержанию беседы средствами родного языка, установлению контактов и взаимоотношений; умения извлекать информацию и обмениваться ею; оперативно реагировать на вербальное и невербальное поведение собеседника; умения управлять беседой, т.е. начать, вступить, прервать, завершить, изменить ход, тему, продолжить разговор и т.д.; умения аргументировать свои высказывания, адекватно отвечать на вопрос, высказывание собеседника; умения использовать различные знаковые системы информационного процесса: жесты, мимику, пантомиму; интонацию, темп речи, дикцию, акцентирование, силу и эмоциональную окраску голоса и т.д.

И, наконец, контрольно-оценочный компонент коммуникативной компетенции будущего учителя может включать в себя проведение элементарного исследования степени развития коммуникативной компетенции, анализ результатов на основе обобщения результатов своей деятельности, сравнения с работой коллег, возникновение обратной связи. Способность обеспечить обратную связь напрямую связана с планированием речи, нахождением



адекватных средств для передачи содержания и правильной ориентировкой в условиях общения, то есть со всеми первоначальными действиями, предпринятыми в процессе речевой деятельности. Обратная связь — это не просто подключение собеседника к диалогу или правильная передача информации, но и статусное филолого-лингвистическое отношение говорящего к полю культуры речи. Студент должен сам определить свой лингвистический статус, оценить уровень передачи информации.

Л. Бахман используя термин «коммуникативная языковая способность», обозначающий не только компетенцию, но также и способность применять знания посредством психофизиологических механизмов (навыков), утверждает, что компетенция реализуется через действия. В соответствии со структурой коммуникативной компетенции будущего учителя нам представляется возможным назвать действия, необходимые для реализации данной компетенции.

Проектировочный компонент подразумевает следующие действия: обеспечить психологическую диагностику и воздействие на умственную деятельность партнера по общению; осознавать задачи по овладению профессиональной коммуникативной компетенцией и соотносить эти задачи со своей профессиональной подготовкой; пополнять, углублять, совершенствовать знания в области педагогической деятельности; выбирать способы поведения, наиболее оптимальные по отношению к партнеру по общению, особенно партнеру-представителю иной культуры; прогнозировать направление и характер развития отношений между людьми; отбирать информацию и композиционное построение коммуникации.

Стратегический компонент предполагает такие действия, как: реализация способов поведения; обеспечение коммуникантов стратегией взаимодействия (действия по ведению и поддержанию беседы средствами родного языка, установлению контактов и взаимоотношений; умения извлекать информацию и обмениваться ею); оперативное реагирование на вербальное и невербальное

поведение собеседника и управление беседой (начать, вступить, прервать, завершить, изменить ход, тему, продолжить разговор и т.д.); адекватные ответы на вопросы, высказывание собеседника; использование различных знаковых систем информационного процесса (жесты, мимику, пантомиму; интонацию, темп речи, дикцию, акцентирование, силу и эмоциональную окраску голоса и т.д).

Контрольно-оценочный компонент включает действия: определение своего лингвистического статуса, оценка уровня передачи информации; проведение элементарного исследования уровня сформированности коммуникативной компетенции; анализ результатов на основе обобщения результатов своей деятельности; сравнение результатов своей деятельности с работой коллег; построение своих действий в связи с конкретной ситуацией общения; умение корректировать свою деятельность с учётом обратной связи.

Исходя из понимания процесса формирования коммуникативной компетенции будущих учителей как сложного процесса, осмысление которого может осуществляться с разных точек зрения, в качестве теоретико-методического основания избран семиотико-ситуационный подход. Это объясняется тем, что в теории и практике высшего профессионального образования наметилась тенденция выбора не просто одного, а синтеза нескольких, ранее известных теоретико-методологических подходов, отдельные элементы которых просматриваются на протяжении всей истории человеческого познания и которые могут быть детерминированы в русле развития конкретной проблемы.

Формирование коммуникативной компетенции будущего учителя с позиций семиотического подхода – это управление процессом порождения/восприятия у обучаемых определенных семиотических единиц (высказываний, текстов), тип, форма и содержание которых определяются культурным контекстом и коммуникативными целями обучаемых и



соответствуют сферам и ситуациям, в рамках которых будет происходить общение данной категории [2; С. 18-19].

Ситуационный подход концентрируется на том, что пригодность различных технологий формирования коммуникативной компетенции будущих учителей определяется конкретной ситуацией. При этом самым эффективным в конкретной ситуации является метод, который более всего соответствует данной ситуации, максимально адаптирован к ней. С точки зрения ситуационного подхода оптимальные приемы и способы, которые должен использовать преподаватель, не могут носить общий характер; они должны значительно варьироваться и определяться именно ситуацией. Содержание коммуникативной подготовки будущего специалиста заключается в умении правильно выбрать оптимальные приемы.

Наше понимание категории «принцип» схоже с мнениями В.И. Загвязинского и его последователей, с точки зрения которых теоретическое понимание сущности принципа заключается в том, что это ориентир, рекомендация о способах движения от достигнутого к перспективному, о способах достижения меры, единства, гармонии в сочетании каких-либо противоположных сторон, начал с тенденцией педагогического процесса.

Основу и новизну формирования коммуникативной компетенции будущего учителя составляют принципы *партисипативности, лингвокультурности и междисциплинарности*.

Принцип партисипативности предполагает: совместное принятие решений коммуникативных задач преподавателем и студентом; диалогическое взаимодействие преподавателя и студентов, основанное на паритетных началах; добровольность и заинтересованность всех участников образовательного процесса; консультации, поиски согласия между преподавателем и обучаемыми, достижение консенсуса при решении учебных задач.

Принцип лингвокультурности обусловлен стремлением к осмыслению феномена культуры как специфической формы существования человека и общества в мире. Связь культуры с языком прослеживается в фактах реального воплощения культурной информации в речевой коммуникации между членами общества (Ф. де Соссюр, Ю.С. Степанов, С.Г. Тер-Минасова и др.). А, как известно, лингвокультурология предполагает ознакомление обучаемых с новой культурой через посредство языка и в процессе его изучения. Поскольку процесс коммуникации подразумевает наличие как минимум двух собеседников, представляющих разные культуры, это означает, что обучаемые должны владеть формами речевого этикета, передающего значительное количество культурной информации, которая связана с общественным устройством и правилами общежития. Культурная информация передается особыми формами, в качестве которых выступают речевые стандарты ведения беседы (вступление, поддержание и окончание беседы), формы обращения, восклицания и т.д.

Развитие новой языковой парадигмы ставит перед преподавателями высшей школы множество вопросов, среди которых можно назвать требования к уровню коммуникативной компетенции обучаемых, к отбору лингвокультурологического материала для учебных целей, его методическому структурированию для различных образовательных контекстов и разработка технологий коммуникативного образования. Последнее требование подразумевает четкое осознание того, насколько те или иные лингвокультурологические знания и умения, которыми овладевает обучаемый, будут реально способствовать обогащению его мировидения и тем самым развитию и саморазвитию его личности, что, в конечном итоге, является основной целью современного коммуникативного образования.

Принцип междисциплинарности есть требование следовать общенаучной методологии, которая не выражается в полном объеме, но образует «силовое



поле», «составляющее основу педагогического процесса подготовки обучающегося».

Нормативные функции принципа междисциплинарности включают следующие требования к содержанию коммуникативного образования: а) использование их для разработки междисциплинарной структуры учебных знаний и формирования представления о системности знаний; б) выделение сложных комплексных проблем современности, которые можно решать только в системе научных дисциплин; в) раскрытие через реализацию междисциплинарности тенденции развития науки (дифференциации, интеграции, гуманизации, социализации научных знаний); г) использование междисциплинарности, обуславливающей интегральность, целостность научных знаний и являющейся регулятивом развития учебного познания в качестве важнейшего показателя развития диалектического мышления.

Библиографический список

1. Афанасьева, О.Ю. Актуализация языкового и речевого такта как педагогическое условие управления коммуникативным образованием студентов вузов [Текст] / О.Ю. Афанасьева // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. - 2006. – № 2. – С. 14-24.
2. Афанасьева, О.Ю. Семиотический подход к управлению коммуникативным образованием студентов вузов [Текст] / О.Ю. Афанасьева // Вестник Челябин. гос. пед. ун-та – 2006. – № 3. – С. 10-21.
3. Миньяр-Белоручев, Р. К. Как стать учителем [Текст]/ Р. К. Миньяр-Белоручев. – М. : Готика, 1999. – 176 с.
4. Мишанова, О.Г. Пространственный подход к осознанию и построению профессиональной коммуникации / О.Г. Мишанова // Вестник Челябин. гос. пед. ун-та. – 2009. – №11. – С. 84-91.
5. Lauffer, J. Kommunikative Kompetenz in einer sich verändernden MedienwehV/Hrsg.: Volkmer I. – Opladen. – S. 223-233.

Bibliography

1. Afanasyeva, O. Yu. Updating of a language and speech step as pedagogical condition of management of communicative education of students of higher education institutions [Text] / O. Yu. Afanasyeva//Vestn. Chelyab. the state. ped. un-that. - 2006. – No. 2. – Page 14-24.
2. Afanasyeva, O. Yu. Semiotichesky approach to management of communicative education of students of higher education institutions [Text] / O. Yu. Afanasyeva//Messenger Chelyab. the state. ped. they are 2006. – No. 3. – Page 10-21.
3. Minyar-Beloruhev, R. K. How to become the teacher [Text] / R. K. Minyar-Beloruhev. – M.: Gothic style, 1999. – 176 pages.
4. Mishanova, O. G. Spatial approach to understanding and creation of professional communication / O. G. Mishanova//Messenger Chelyab. the state. ped. un-that. – 2009. – No. 11. – Page 84-91.
5. Lauffer, J. Kommunikative Kompetenz in einer sich verändernden MedienwehV/Hrsg.: Volkmer I. – Opladen. – S. 223-233.

УДК 152.27
ББК 88.8

Петренко Светлана Сергеевна
кандидат психологических наук,
доцент
кафедра психологии
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
Оренбургский государственный университет
г. Орск
Petrenko Svetlana Sergeyevna
PhD,
Associate Professor
The Chair of Psychology
Orsk Humanities and Technology Institute (the branch of)
Orenburg State University
lanaptr@mail.ru

Использование музыкальных игр в процессе развивающего музыкального образования в дошкольном возрасте
The use of musical games in the process of developing music education in pre-school age

В статье описаны музыкальные игры, помогающие решать задачи развивающего музыкального образования в дошкольном возрасте с учетом особенностей синкретического (общего) и музыкального детского воображения. Обозначены условия построения развивающего музыкального образования в дошкольном возрасте. Установлено, что синкретическое (общее) воображение создает основу для развития музыкального воображения в данном возрасте и работа с ними сказывается на всем процессе музыкального развития ребенка.

This article describes musical games, helping to solve the problems of developing music education in pre-school age, taking into account characteristics syncretic (general) and musical children's imagination. The conditions of building of developing musical education in pre-school age are specified. It is stated that syncretic (general) imagination creates the basis for the development of musical imagination at this age, and affects the whole process of musical development of a child.

Ключевые слова: музыкальное воображение; развивающее музыкальное образование; дети дошкольного возраста; синкретическое (общее) воображение, музыкальный замысел; надмузыкальная внутренняя позиция.

Key words: musical imagination; developing musical education, children of preschool age; syncretic (general) imagination; musical intention; abovcemusical internal position.

Актуальность. Музыкальное образование, несмотря на кажущуюся простоту, достаточно объемное и многогранное явление. Многое, что входит в его



структуру в дошкольном возрасте, в последствие помогает ребенку воспринимать окружающую действительность и осмыслять различные жизненные ситуации. На современном этапе в процессе музыкальных занятий решаются многие задачи. Например, развитие музыкальных и творческих способностей детей с помощью различных видов музыкальной деятельности; сформировать начала музыкальной культуры и т.п. [4, стр. 19-20].

Актуальность исследования определяется тем, что практически без внимания остается вопрос развития общего и музыкального воображения в условиях музыкального занятия, которые, как показывают исследования, тесно связаны друг с другом (Петренко С.С., 2005). Более того, общее воображение создает основу для становления и развития музыкального воображения.

Материал и методы исследования: исследование условия построения развивающего музыкального образования в дошкольном возрасте проводилось в дошкольных образовательных учреждениях города Москвы, города Орска, Оренбургской области, города Струнино Владимирской области. Материалы собираются с 2007 года. В процессе исследования были применены такие методы и методики, как: наблюдение, беседа, анкетирование, диагностический и формирующий эксперимент, качественный и количественный анализ полученных данных; «Где чье место?» (Е.Е. Кравцова) [2, 4], «Незаконченные фигуры» модификация субтеста в тесте креативности П. Торренса; «Изучение знаково-символической функции» (методика Н.Г. Салминой) [4]; авторские и модифицированные музыкальные игры и игры на музыкальном материале: «Капельки», «Жили-были звуки...», «Музыкальный рисунок», «Ребенок и музыка», «Выбери музыку».

Результаты и их обсуждение. Исходя из положения о том, что общее воображение создает основы для развития музыкального воображения, можно говорить о разном их соотношении в дошкольном возрасте, а именно: 1) дошкольники с низким уровнем развития синкретического и музыкальным воображения; 2) дети, у которых уровень развития синкретического воображения выше

уровня развития музыкального; 3) дошкольники с плохо развитым синкретическим, но хорошо развитым музыкальным воображением.

В данном случае у первых двух групп соотношение уровней развития общего и музыкального воображения оказывается вполне закономерным, то есть синкретическое воображение помогает ребенку в осмыслении музыкально-предметной среды. Однако высокий уровень развития музыкального воображения детей третьей группы, скорее всего, является результатом «натасканности» детей, нежели проявлением их собственно музыкального воображения.

Такое соотношение сказывается на процессе организации развивающего музыкального образования в дошкольном возрасте, который предполагает обогащение всей жизнедеятельности детей дошкольного возраста разного рода занятиями, играми, заданиями, способствующими не только развитию общего воображения, но и накоплению музыкального опыта.

В качестве заданий, дополняющих жизнь детей дошкольного возраста условиями развития синкретического воображения, можно использовать вполне известные игры и упражнения, включенные в контекст музыкального образования:

Образные игры:

«Где мы были, мы не скажем, а что делали, покажем»; «Море волнуется раз»; «Угадай песенку» (дети делятся на две команды, выбирают знакомую песенку, которую изображают при помощи пантомимы). «Покажи» (ребенку предлагается изобразить при помощи жестов и мимики какого-нибудь героя так, чтобы остальные дети его отгадали). Игры рекомендуется проводить не только во время занятий, но и в свободное время, когда дети либо самостоятельно выбирают тему для игры, либо ее предлагают взрослые.

Игры-драматизации – детям предлагается поиграть в «спектакль», то есть разыграть знакомую сказку или мультфильм. При этом обязательно присутствует «сказочник» (на начальных этапах это может быть взрослый), помогающий распределять роли, определяться с сюжетом, а также в случае затруднений



направлять ход игры. На последующих этапах детям предлагается выбрать себе самостоятельно те персонажи, которые они хотят изобразить, определить их характер, а также придумать небольшой сюжет. Затем «сказочник» объединяет маленькие сюжеты в один большой, который в результате и показывается.

Режиссерские игры – используются не только во время свободных игр или свободного времени, но и на музыкальных занятиях (например, ребенку необходимо подобрать нужные игрушки из предложенных и показать песенку, либо дети вместе с музыкальным руководителем придумывают рассказ под определенную мелодию). В данном случае, помимо набора кубиков, предложенных Е.М. Гаспаровой, очень хорошо использовать геометрические фигурки, вырезанные из бумаги, различные мелкие игрушки.

Для развития музыкального воображения детей дошкольного возраста можно использовать:

Исполнение песен в течение дня: на музыкальных занятиях вместе с музыкальным руководителем; в группе вместе с воспитателем или по одному на «концерте» перед «зрителями»; на ритмике перед выполнением ритмических упражнений. В данном случае необходимо использовать разноплановые песни. При этом особое внимание должно обращать на характер произведения, его жанр и особенности исполнения. Например, колыбельная – плавная, напевная, медленная, добрая, убаюкивающая, мягкая. Это песня, она исполняется тихо, напевно, плавно, потому что надо убаюкать малыша. Данные характеристики можно постепенно усложнять, добавляя к ним и цветные. После того, как дети смогут свободно ориентироваться в этих характеристиках, им предлагается самостоятельно охарактеризовать незнакомые песни.

Прислушивание музыки в течение дня:

- специально организованное на музыкальных занятиях, занятиях по художественной деятельности, физкультурных занятиях, ритмике. При этом особое внимание необходимо уделять характеру произведения, особенностям его исполнения разными инструментами и в отдельности каждым из них. Также ис-

пользуются и цветовые характеристики. После того, как дети смогут ориентироваться в предъявляемых характеристиках, им можно предложить поиграть в «ток-шоу», где кто-то из детей становится корреспондентом, самостоятельно формулируя вопросы и характеризуя новые мелодии.

- спонтанное в ходе любого вида деятельности детей.

«Музыкальный рисунок»: дети сначала вместе со взрослым, а затем самостоятельно придумывают музыкальные образы, созданные при помощи одного или нескольких детских музыкальных инструментов. При этом взрослый в течение первых занятий может рассказать историю, исполняя ее только на одном детском музыкальном инструменте, а затем постепенно добавляя к нему другие (общее количество инструментов – до 10). К созданию истории постепенно подключаются дети.

Для обогащения музыкальной предметной среды и развития музыкального воображения можно использовать и такие игры:

«Капельки». Цель – обогащение музыкальной среды, развитие эмоциональной отзывчивости на музыку, определение и усвоение характера музыки, развитие музыкального воображения, развитие музыкальной памяти, музыкально-ритмическое развитие, сопоставление характера произведения и игрового момента, чувства ритма.

Игра проводится в форме сказки от лица взрослого, на последующих этапах от лица детей. Детям раздаются картинки с изображенными на них капельками воды с разной мимикой. Сначала они называют нарисованные эмоциональные состояния, находят между ними общие и отличительные черты. В зависимости от замысла сказки, который каждый раз можно создавать непосредственно во время игры, «капельки» объединяются между собой по принципу похожести, противоположности. Затем из предложенных музыкальных фрагментов выбираются те, которые наиболее подходят для описания каждой капельки. После этого взрослый договаривается с детьми, что все капельки живут на одном облаке и очень дружны между собой (играется веселая, легкая мело-



дия). Далее дети внимательно следят за сменой характера произведения. Эту смену они должны показать при помощи разнообразных движений: например, когда звучит веселая музыка, капельки весело играют на полянке; когда музыка меняется на грустную – они собираются на облаке и тихо разговаривают. При этом на начальных этапах взрослый четко объясняет характер музыки и особенности движений детей. После того, как дети усваивают данный материал, им предлагается изобразить «Сказку о капельках» не только при помощи детских музыкальных инструментов, но и в рисунках, которые затем объединяются в книжку.

«Жили-были звуки». Цель – развитие музыкального воображения, знакомство с начальными основами музыкальной грамоты (высота звука, длительность, музыкальные интервалы, аккорды и др., причем наиболее сложные музыкальные названия не назывались), вычленение мелодии и мотива из музыкального произведения.

Суть игры – каждый звук становится отдельным существом, которое умеет разговаривать, испытывать чувства и эмоции. Эти звуки бывают друг у друга в гостях (звучат аккорды), иногда могут поссориться (звучат интервалы большая или малая секунда, диссонансы). Но вот однажды они находят карту сокровищ (заданная в произведении мелодия), на которой отмечено место клада (аккорд от заданной ноты или все произведение в целом). В путешествии они спасают из плена (нижнего регистра) волшебный звук (звук, звучащий в унисон с заданным), который помогает им добраться до острова. Таким образом, условия игры зависят от того, на каком этапе проходит игра (на более поздних этапах они усложняются), а также от того, как ребенок усваивает элементарную музыкальную грамоту и решает поставленную задачу.

«Ребенок и музыка» (сконструирована на основе методики Е.Н. Морозовой «Ребенок и музыка»). Цель методики: выявить, насколько ребёнок идентифицирует с музыкой как огромным и важным явлением в мире, как он рисует му-

зыка вообще, а также накопление и закрепление прошлого опыта, в том числе и не связанного с музыкой.

Ребенку предлагается следующая инструкция: «Представь, что музыка, которая будет сейчас звучать, это живое существо. Каким бы ты его нарисовал, злым, добрым, красивым или нет, может еще каким-нибудь».

На занятиях взрослый может рисовать вместе с ребенком, произнося при этом вслух несколько вариантов рисунка, чтобы ребенок мог выбрать. После этого детям предлагается поиграть в эти рисунки (по аналогии с играми «Где мы были, мы не скажем, а что делали – покажем» или «Море волнуется»), показывая, что изображено на них, вспомнив, какая музыка при этом звучала, охарактеризовав сначала только словами, затем только мимикой. Для этого сначала выбирается музыка, уже знакомая ребенку, а затем постепенно осуществляется переход к незнакомым мелодиям.

«Выбери музыку» (сконструирована на основе методики Е.Н. Морозовой «Выбери музыку»). Цель – определение родственной по содержанию музыки, то есть насколько обоснованно дети могут при сопоставлении 3-4 фрагментов найти созвучные по содержанию музыкальные моменты.

Детям предлагается выбрать мелодии, названия которых не называются, сначала ярко контрастирующие между собой. Затем, на последующих этапах, предлагаются музыкальные фрагменты, которые между собой похожи по внешним признакам: схожесть фактуры, динамика звучания, элементы музыкальной речи, цветовые характеристики, инструментарий, а также предлагается придумать собственное название и выбрать похожие.

По нашим наблюдениям, а также в ходе проведенного формирующего эксперимента, можно говорить о том, что все описанные задания в процессе своего проведения помогают повышать уровень общего и музыкального воображения дошкольников, позволяют расширять опыт ребенка, что непосредственно сказывается на его музыкальном развитии.

Выводы:



Особенностями использования музыкальных игр в процессе построения развивающего музыкального образования в дошкольном возрасте можно считать:

- 1) обогащение разного рода предметной среды (в том числе музыкальной);
- 2) обогащение прошлого опыта детей, в том числе связанного с музыкальной деятельностью и музыкой вообще;
- 3) рефлексия прошлого опыта детьми дошкольного возраста;
- 4) использование музыки, в том числе в процессе повседневной жизнедеятельности детей в условиях детского сада;
- 5) создание особой внутренней позиции в воображении у дошкольников, в частности, надситуативной и надмузыкальной.

Библиографический список

1. Костина, Э. П. Камертон. Программа музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста [Текст] / Авт.-сост. Э.П. Костина. – М.: Просвещение, 2004. – 223 с.
2. Кравцова, Е. Е. Педагогика и психология [Текст] / Е.Е. Кравцова. – М.: ФОРУМ, 2009. – 384 с. ISBN 978-5-91134-301-9
3. Радынова, О. П. Музыкальное воспитание дошкольников: Пособие для студентов пед.ин-тов, учащихся пед.уч-щ и колледжей, муз.руководителей и воспитателей дет.сада / Радынова О.П.; Под ред.О.П.Радыновой. - М. : Просвещение, 1994. - 223с.
4. Урунтаева, Г. А. Психология дошкольного возраста [Текст]: учебник для студ. высш. проф. образования / Г. А. Урунтаева. - М.: Академия, 2011. - 272 с. - (Высшее профессиональное образование) - ISBN 978-5-7695-6774-2.

Bibliography

1. Kostina, E. P. Tuning Fork. Music education program of children of early and preschool age [Text] / Ed.-comp. E. P. Kostina. – Moscow: Education, 2004. – 223 p.
2. Kravtsova, E. E. Pedagogy and psychology [Text] / E.E. Kravtsova. - Moscow: FORUM, 2009. – 384 p. ISBN 978-5-91134-301-9
3. Radynova, O. P. Musical education of preschool children: Manual for students of pedagogical institutes, students of pedagogical colleges, music leaders and kindergarten teachers / Radynova O. P. – Moscow: Education, 1994. – 223 p.
4. Uruntaeva, G. A. Psychology of preschool age [Text] : textbook for students of higher professional education/ G. A. Uruntaeva. - Moscow: Academy, 2011. - 272 p. - (Higher professional education) - ISBN 978-5-7695-6774-2.

УДК 378
ББК 74.48

Пономарева Ксения Андреевна

ассистент

кафедра социальной педагогики и социальной работы
Шадринский государственный педагогический институт
г. Шадринск

Тюмасева Зоя Ивановна

доктор педагогических наук,
профессор

кафедра безопасности жизнедеятельности и основ медицинских знаний
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск

Ponomareva Ksenya Andreevna

Assistant

of the chair of social pedagogy and social work
Shadrinskiy State Pedagogical Institute
Shadrinsk

Tyumaseva Zoya Ivanovna

doctor of pedagogical Sciences,
Professor

of the Department of safety and bases of medical knowledge
Chelyabinskiy State Pedagogical University
Chelyabinsk
shkitovaas@cspu.ru

Ценностное отношение к здоровью у студентов: дефинитивная характеристика, компонентный состав, содержательный аспект

Value attitude to health at students: the definitive characteristic component composition, the content aspect

В статье рассматривается актуальность формирования ценностного отношения подрастающего поколения к своему здоровью, раскрываются предпосылки и дается характеристика основных понятий.

This article discusses the relevance of the formation of value attitude of the younger generation to their health, describes the background and characteristics of the basic concepts.

Ключевые слова: ценностное отношение, формирование ценностного отношения к здоровью.

Key words: value ratio, the formation of value attitude to health.

Проблема состояния и поддержания здоровья студенчества в условиях уральского региона на сегодняшний день является актуальной. Анализ здоровья обучающейся молодежи позволяет сделать вывод о том, что имеется негативная тенденция в ухудшении здоровья населения и, в особенности, такой



незащищенной группы, как студенты.

Наиболее важными чертами студенческого возраста являются: самопознание, самоутверждение, самостоятельность, самоопределение, максимализм, коллективизм, самовоспитание.

Таким образом, студенческий возраст это заключительный этап поступательного возрастного развития психологических возможностей организма.

Исходя из актуальности проблемы отметим, что для нашего исследования определение понятия «здоровье» имеет первостепенное значение, так как, согласно общепризнанной точке зрения современных ученых, его сохранение и укрепление в значительной мере зависит от образа жизни самого человека. Большинство исследователей отмечает неограниченные возможности человеческого организма в созидании собственного здоровья. Учитывая, что только сущностных определений здоровья в настоящее время насчитывается более 300, рассмотрим обобщенные представления о понятии «здоровье» с точки зрения различных исследовательских позиций [6].

Биологическая. Биологическое благополучие – нормальная (непатологическая наследственность), полноценная деятельность органов и всего организма.

Медицинская. Физическое и психическое благополучие – телесная полноценность, нормальные психические и физические функции, отсутствие болезней и повреждений.

Экологическая. Отношение в системе «человек – общество – окружающая среда», характеризующее действие адаптационных и дезадаптационных факторов по отношению к организму.

Социальная. Нормальная деятельность человека в обществе – активность, ответственность, труд, воспитание детей, семейное благополучие.

Демографическая. Относительная сбалансированность основных характеристик населения, в целом, и отдельных этнических групп – численно-

сти, рождаемости, смертности, плотности, при учете общей заболеваемости и инвалидности.

Экономическая. Экономическое благополучие государства, семьи, отдельного человека в условиях стабильной обеспеченности трудовыми ресурсами, определяющей финансовые показатели.

Психологическая. Гармоничность личности на основе сформированности познавательных процессов – воспитания, внимания, мышления, памяти, духовной сферы, включая ее эмоционально-волевой аспект.

Педагогическая. Состояние, позволяющее получать от предыдущих поколений полноценный интеллектуальный, практический, эмоционально ценностный опыт, необходимый для жизни, труда и творчества.

Культурологическая. Состояние, обеспечивающее усвоение опыта по сохранению здоровья и ведению здорового образа жизни на базе общечеловеческой, государственной, региональной и национальной культуры, основанное на осознании принадлежности человека к определенной культуре, выборе культуросообразного образа жизни.

Таким образом, существующие трактования понятия «здоровье» характеризуют его как системное интегральное явление. Это находит подтверждение в отношении к роли здоровья, закрепленном в Законе «Об образовании в Российской Федерации»: «Здоровье является важнейшим интегральным показателем, отражающим биологические характеристики ребенка, социально-экономическое состояние страны, условия воспитания и образования детей ... » [3].

Состояние здоровья молодежи — важнейший фактор безопасности государства и устойчивого развития личности. Общество предъявляет к современному вузу определенные требования по подготовке выпускника как личности, обладающей высокой степенью информированности и развитости специализированных профессиональных умений, с высокой культурой, в том числе и в вопросах здоровья. Но низкий уровень здоровья студентов (в сред-



нем у каждого регистрируется по 2–3 патологии) и высокий уровень употребления ими здоровьеразрушающих психоактивных веществ свидетельствуют о несформированности у них ценностного отношения к здоровью.

Предпосылками необходимости формирования у студентов ценностного отношения к здоровому образу жизни в процессе их профессиональной подготовки являются:

- отсутствие у студентов бережного отношения к своему здоровью;
- отсутствие необходимости, потребности, долга перед самим собой следить за своим здоровьем;
- отсутствие привычки вести здоровый образ жизни;
- недостаточная база знаний о психическом и физическом здоровье, о здоровом образе жизни, о формах и методах укрепления и сохранения здоровья, о правилах ведения здорового образа жизни;
- несформированность умений использовать знания о здоровье на практике, решать оздоровительные задачи, вести здоровый образ жизни, отсутствие опыта ведения здорового образа жизни;
- невысокий рейтинг здоровья в системе ценностных ориентаций.

Ценностное отношение – сознательная избирательная связь человека со значимыми для него объектами и явлениями, выражающая активную избирательную позицию личности, определяющую индивидуальный характер деятельности и отдельных поступков. Отношения формируются и развиваются в процессе накопления и интеграции всего жизненного опыта личности. Отношения выступают в роли своего рода «костяка» субъективного мира личности, а эффективность воспитательной деятельности характеризуется именно тем, в какой мере она обеспечивает формирование и развитие ценностных отношений.

Именно формирование ценностного отношения к здоровью студентов

является одной из приоритетных задач в современной концепции физической культуры, основанной на принципах гуманистической педагогики и психологии. Согласно концепции основными элементами физической культуры являются культура здоровья, двигательная культура и культура телосложения, а в качестве основных показателей личностной физической культуры выступают: отношение человека к своему здоровью, своему телу как ценности; характер этого отношения; уровень знаний об организме, физическом состоянии, средствах и методах оздоровления, средства, используемые для поддержания здоровья и умения по их применению, стремление оказать помощь другим людям в деятельности по оздоровлению и физическому совершенствованию.

Совершенствование организации физического воспитания должно базироваться на учете индивидуальных морфофункциональных и психологических особенностей человека, на обязательном соответствии содержания физической активности возрастным особенностям и закономерностям преобразования его физического и духовного потенциала, при этом предусматривается определенная свобода выбора форм, средств и методов физкультурных занятий с целью физического совершенствования и укрепления здоровья студентов.

Формирование ценностного отношения к здоровью студентов происходит только в личностно ориентированном педагогическом процессе и определяется наличием трех основных факторов: ценностно-ориентационным пространством, которое достигается путем интеграции всех форм физкультурно-оздоровительной и спортивной работы в учебном заведении; ценностно-ориентационной деятельностью, специфической особенностью которой является предоставление максимально возможной свободы выбора форм, средств и степени участия, индивидуализация педагогического процесса на основе получения и учета информации о состоянии здоровья, уровне физической подготовленности, особенностях отношения к здоровью и к физической культуре и спорту; рефлексией, т.е. процессами самопознания субъектом внутренних психических состояний и эмоциональных реакций, осознания действующим



субъектом того, как он воспринимается и оценивается другими участниками значимой совместной деятельности.

Таким образом, ценностно-ориентационная деятельность студентов должна включать следующие компоненты:

– *когнитивный* включает формирование научных знаний о человеке, средствах и методах укрепления здоровья, развитие рефлексивных способностей (самоанализа, самопознания, самооценки);

– *ценностно-мотивационный* – это эмоциональная составляющая (оказание помощи в выборе личностно-значимой системы ценностей и идеалов, формирование личностных мотивов физкультурно-оздоровительной деятельности);

– *деятельностно-практический* – это развитие способностей, освоение умений и навыков, позволяющих самостоятельно заботиться о сохранении и укреплении как своего здоровья, так и здоровья других людей, умения планировать свою деятельность;

– *диагностический* включает диагностику уровней физической и функциональной подготовленности, оздоровительных умений и навыков, уровня и характера отношения к здоровью.

С позиции возможности реализации факторов формирования ценностного отношения к здоровью студентов среди различных форм организации физического воспитания в учебных заведениях предпочтение следует отдать формам внеклассной физкультурно-оздоровительной или физкультурно-спортивной работы в силу их продолжительности по времени и меньшей регламентированности.

Согласуясь по целям и содержанию с программно-нормативными документами, эти формы внеклассной работы или формы дополнительного образования в совокупности с уроками физической культуры образуют общее ценностно-ориентационное пространство и представляют собой интегративные модели более глубокого освоения государственного стандарта с учетом

личностных интересов и потребностей студентов.

Таким образом, первостепенность задач формирования ценностного отношения к здоровью студентов обуславливает необходимость исследований по определению места здоровья в иерархии общечеловеческих ценностей, факторов влияющих на формирование ценностного отношения к здоровью и отношения к физической культуре и спорту, обобщение и анализ возрастных особенностей этих отношений, выявлению закономерностей их развития, определению педагогических условий их формирования, а также наиболее эффективных моделей организации педагогического процесса с использованием указанных проектов.

Библиографический список

1. Апанасенко, Г.Л. Медицинская валеология [Текст] / Г.Л. Апанасенко, Л.А. Попова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2000. – 248с.
2. Бароненко, В.А. Здоровье и физическая культура студента: учеб. пособие [Текст] / В.А. Бароненко, Л.А. Рапопорт. – М.: Альфа-М, 2003. – 352 с.
3. Закон «Об образовании в Российской Федерации», принят Государственной думой от 29 декабря 2012 № 273 – ФЗ.
4. Пашин, А.А. Формирование ценностного отношения к здоровью в физическом воспитании школьников: монография [Текст] / А.А. Пашин. – Пенза: ПГПУ, 2011. – 228 с.
5. Столяров, В.И. Спартианский универсализм: аксиология культуры, образа жизни и развития личности (Физическая культура и спорт в системе ценностей спартианской концепции универсализма) [Текст] // Физическая культура и спорт в свете истории и философии науки: учебное пособие / Под ред. А.А. Передельского. – М.: Изд-во «Физическая культура», 2011. – С. 391–429.
6. Тюмасева, З.И. Валеология и образование [Текст] / З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша. – СПб.: МАНЭБ, 2002. – 380 с.

Bibliography

1. Apanasenko, G.L. Medical valeology [Text] / G.L. Apanasenko, L.A. Popov. – Rostov n/D: Phoenix, 2000. – 248 p.
2. Baranenko, V.A. Health and physical education student: textbook. manual [Text] / V.A. Voronenko, L.A. Rapoport. – M: Alpha-M, 2003. – 352 p.
3. The law "On education in the Russian Federation", adopted by the State. Duma from 29 December 2012 № 273 – FZ.
4. Pashin, A.A. Formation of value attitude to health in physical education: monograph [Text] / A.A. Pashin. – Penza: PSPU, 2011. – 228 p.
5. Stolyarov, V.I. Spartiansky universalism: axiology culture, lifestyle and personal development (Physical culture and sport in the system of values spartiansky concept of universalism) [Text] // Physical culture and sport in the light of the history and philosophy of science: textbook / Ed. by A.A. Peredolskoe. – M.: Publishing house "Physical culture", 2011. – P. 391–429.
6. Tyumaseva, Z.I. Valeology and education [Text] / Z.I. Tyumaseva, B.F. Kvasha. – SPb.: MANEB, 2002. – 380 p.



УДК 378
ББК 74.4

Рябов Павел Андреевич

аспирант

кафедра педагогики и психологии

Российская международная академия туризма (РМАТ)

Московская область, г. Химки

Ryabov Pavel Andreevich

Post-graduate

Department of Pedagogy and Psychology

The Russian International Academy for Tourism (RIAT)

Moscow region, Khimky city area

pavel.ryabov@ihg.com

Практическое обучение как активный компонент формирования профессиональной мотивации у студентов туристского вуза
Practical training as an active component of formation of professional motivation of students of tourist higher education institute

В статье рассматривается практическое обучение как активный компонент формирования профессиональной мотивации у студентов туристского вуза. На основе анализа видов профессиональной мотивации приводится содержание и результаты опытно – поисковой работы.

The article considers practical training as an active component of formation of professional motivation of students of tourist higher education institute. Content and result of experimental research work based on the analysis of types of professional motivation are given in this article.

Ключевые слова: студент, практическое обучение, формирование мотиваций, опытно – поисковая работа.

Key words: student, practical training, formation of motivation, experimental research work.

Для совершенствования подготовки специалистов принципиальное значение имеет формирование мотиваций их профессиональной деятельности, способствующих целенаправленному овладению профессиональными знаниями и умениями посредством широкого спектра учебных занятий, методов и приемов их проведения в процессе обучения.

Успех в формировании профессиональной мотивации обеспечивается такой организацией образовательного процесса, которая максимально способствовала бы раскрытию внутреннего мотивационного потенциала студента. При этом центральное место в формировании профессиональной

мотивации занимает практическое обучение, под которым понимается совокупность семинарских и практических занятий, а также практик и стажировок, предусмотренных учебным планом. Практическое обучение даёт возможность применить полученные профессиональные знания в реальной профессиональной деятельности, выступая тем обязательным условием, без которого невозможно формирование профессиональной мотивации студентов.

Анализ работ по теории и практике профессионального туристского образования (Беспалько В.П., Зорина И.В., Казаковой А.Г., Квартальное А.В., Кальней В.А., Новикова А.М., Питюкова В.Ю., Сеселкина А.И., Слостенина В.А., Юцевичене П.А.) показал, что эффективным направлением профессиональной туристской подготовки является модульный подход. В работе Кириковой З.В. [1] детально исследовано модульное построение практического обучения студентов туристского вуза, однако, не показано, каким образом формируется профессиональная мотивация в процессе практического обучения. Воробьева М.В. [2] исследовала развитие профессиональной мотивации у студентов туристского вуза в процессе обучения, но практическому обучению как инструменту развития профессиональной мотивации не уделялось должного внимания. Попов И.Б. [3] рассматривал вопросы организации и проведения практик и стажировок, являющихся ведущими составляющими практического обучения в туристском вузе, однако, проблема формирования профессиональной мотивации в процессе проведения практик и стажировок, не была затронута в его работах.

Таким образом, можно сделать вывод, что вопросам влияния практического обучения на формирование профессиональной мотивации у студентов туристского вуза не уделяется должного внимания, и проблема **формирования** профессиональной мотивации в процессе практического обучения, построенного на модульном подходе, является актуальной. При этом применение модульного подхода позволяет иметь как гибкую структуру

формирования любой иерархии модулей учебного плана, так и возможность создания индивидуальных траекторий практического обучения студентов.

Для решения этой проблемы прежде всего была разработана модель формирования профессиональной мотивации студентов туристского вуза в процессе практического обучения (рис.1), включающая три этапа: этап зарождения, этап развития и этап закрепления профессиональной мотивации.



Рис.1 Модель формирования профессиональной мотивации студентов туристского вуза в процессе практического обучения

Для повышения эффективности формирования профессиональной мотивации, структурно включающей два больших блока мотивов: профессионально значимые мотивы и личностно значимые мотивы, предлагаются следующие модули формирования мотиваций:

- модуль зарождения профессиональной мотивации;
- модуль развития профессиональной мотивации;
- модуль закрепления профессиональной мотивации.

Принципиальное значение имеет совершенствование содержания занятий практического обучения в этих модулях, а именно практических занятий (тренингов, мастер-классов), семинаров (в том числе выездных), экскурсионных занятий, деловых игр, учебной и производственной практик, и методики их проведения на каждом этапе в части формирования профессиональной мотивации студентов, их готовности к эффективной производственной деятельности. Педагогическими условиями формирования профессиональной мотивации студентов являются использование при реализации предлагаемых модулей приемов контекстного [4] и проблемного обучения [5].

Исключительно большой мотивирующей силой обладает содержание обучения. Правильный отбор и построение содержания во многом обуславливает отношение обучаемого к учебной дисциплине. Через усиление профессиональной направленности учебного материала, связи его с жизнью закрепляется положительное отношение к учебной дисциплине, что является основной предпосылкой решения проблемы **формирования** профессиональной мотивации.

Для координации влияния различных видов занятий в модулях на формирование профессиональной мотивации студентов разработана Программа формирования профессиональной мотивации студентов, рассчитанная на все 4 года обучения студентов в Российской международной академии туризма по программам бакалавриата по направлению подготовки



080200.62 Менеджмент. Программа объединила модули формирования мотиваций с их содержательным наполнением, направленным на создание благоприятных условий для формирования профессиональной мотивации студентов и оказания влияния на систему мотивов обучения в вузе в целом. Было разработано методическое обеспечение формирования профессиональной мотивации студентов в процессе проведения занятий по профильным дисциплинам в рамках модулей формирования мотиваций: для семи практических занятий, десяти выездных семинаров, одной экскурсии, трех деловых игр, одной учебной (ознакомительной) практики и двух производственных практик.

Апробация Программы формирования профессиональной мотивации студентов в ходе практического обучения была осуществлена путём проведения опытно-поисковой работы в Российской международной академии туризма.

Студентам экспериментальной и контрольной групп (по 17 студентов в каждой) был предложен опросник, включающий два блока мотивов (таблицы 1 и 2): блок профессионально - значимых мотивов (собственно профессиональные мотивы, прагматические мотивы, мотивы профессионального развития и карьерного роста) и блок личностно – значимых мотивов (социальные мотивы; познавательные мотивы; мотивы самореализации личности), для оценки по пятибалльной системе.

Таблица 1- Блок профессионально-значимых мотивов

| | СРЕДНЕЕ В ЭГ | СРЕДНЕЕ В КГ | РОСТ ЭГ-КГ(%) |
|---|-----------------|-----------------|------------------|
| СОБСТВЕННО ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ МОТИВЫ | | | |
| 1.УЧУСЬ, ПОТОМУ ЧТО МНЕ НРАВИТСЯ ВЫБРАННАЯ ПРОФЕССИЯ | 4,35 | 4,17 | 4,31 |
| 2.ЧТОБЫ ДАТЬ ОТВЕТЫ НА АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ, ОТНОСЯЩИЕСЯ К СФЕРЕ БУ- ДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯ- ТЕЛЬНОСТИ | 4,00 | 3,05 | 31,14 |
| 3.ХОЧУ В ПОЛНОЙ МЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАТЬ | 4,11 | 3,38 | 21,59 |

| | | | |
|---|------|------|-------|
| ИМЕЮЩИЕСЯ У МЕНЯ ЗАДАТКИ, СПОСОБНОСТИ И СКЛОННОСТИ К ВЫБРАННОЙ ПРОФЕССИИ | | | |
| 4. СТАТЬ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫМ СПЕЦИАЛИСТОМ | 4,29 | 3,46 | 23,98 |
| 5. ЧТОБЫ ОБЕСПЕЧИТЬ УСПЕШНОСТЬ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ | 3,65 | 3,18 | 14,77 |
| ПРАГМАТИЧЕСКИЕ МОТИВЫ | | | |
| 1. ПОТОМУ ЧТО ПОЛУЧЕННЫЕ ЗНАНИЯ ПОЗВОЛЯТ МНЕ ДОБИТЬСЯ ВСЕГО НЕОБХОДИМОГО | 4,33 | 3,58 | 20,94 |
| 2. ПОТОМУ ЧТО ОТ УСПЕХОВ В УЧЕБЕ ЗАВИСИТ УРОВЕНЬ МОЕЙ МАТЕРИАЛЬНОЙ ОБЕСПЕЧЕННОСТИ В БУДУЩЕМ | 4,11 | 3,41 | 20,52 |
| 3. ПОТОМУ ЧТО ОТ УСПЕХОВ В УЧЕБЕ ЗАВИСИТ МОЕ БУДУЩЕЕ СЛУЖЕБНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ | 4,47 | 3,47 | 28,81 |
| 4. ЕСЛИ Я НЕ БУДУ ХОРОШО УЧИТЬСЯ, Я НЕ СМОГУ ОБЕСПЕЧИВАТЬ СВОЮ СЕМЬЮ | 4,24 | 3,59 | 18,10 |
| 5. С КРАСНЫМ ДИПЛОМОМ ЛЮБОЙ РАБОДАТЕЛЬ ПРЕДЛОЖИТ МНЕ ХОРОШО ОПЛАЧИВАЕМОЕ РАБОЧЕЕ МЕСТО | 3,12 | 2,95 | 5,76 |
| МОТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И КАРЬЕРНОГО РОСТА | | | |
| 1. ЧТОБЫ РАБОТАТЬ С ЛЮДЬМИ, НАДО ИМЕТЬ ГЛУБОКИЕ И ВСЕСТОРОННИЕ ЗНАНИЯ | 4,52 | 3,89 | 16,19 |
| 2. ПОТОМУ ЧТО В БУДУЩЕМ ДУМАЮ ЗАНЯТЬСЯ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ | 4,00 | 2,82 | 48,84 |
| 3. ЛЮБЫЕ ЗНАНИЯ ПРИГОДЯТСЯ В БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ | 4,23 | 4,05 | 4,44 |
| 4. ХОЧУ ПОЛУЧИТЬ ДИПЛОМ С ХОРОШИМИ ОЦЕНКАМИ, ЧТОБЫ ИМЕТЬ ПРЕИМУЩЕСТВО ПЕРЕД ДРУГИМИ | 3,36 | 3,06 | 0,80 |
| 5. ЗНАНИЯ, ПОЛУЧЕННЫЕ В ВУЗЕ ПОМОГУТ МНЕ В БУДУЩЕМ ВЫРАСТИ ПО КАРЬЕРНОЙ ЛЕСТНИЦЕ | 5,06 | 3,42 | 18,71 |



Актуальность формирования профессиональной мотивации подтверждается главным результатом опытно-поисковой работы: по завершению работы наблюдается рост заинтересованности к обучению экспериментальной группы (ЭГ) относительно контрольной группы (КГ).

В целом оценка результатов опытно-поисковой работы показала положительную динамику формирования профессионально - значимых мотивов (прирост в среднем на 19 %) и личностно – значимых мотивов (прирост в среднем на 17%).

Таблица 2 - Блок личностно-значимых мотивов

| | СРЕД- НЕЕ В ЭГ | СРЕДНЕЕ В КГ | РОСТ ЭГ-КГ(%) |
|---|-------------------|-----------------|------------------|
| СОЦИАЛЬНЫЕ МОТИВЫ | | | |
| 1. ЧТОБЫ ЗАВОДИТЬ ЗНАКОМСТВА И ОБЩАТЬСЯ С ИНТЕРЕСНЫМИ ЛЮДЬМИ | 4,35 | 3,58 | 21,50 |
| 2. ПОТОМУ ЧТО ХОЧУ ПРИНЕСТИ БОЛЬШЕ ПОЛЬЗЫ ОБЩЕСТВУ | 4,35 | 3,41 | 27,56 |
| 3. ПОТОМУ ЧТО ЗНАНИЯ ПРИДАЮТ МНЕ УВЕРЕННОСТЬ В СЕБЕ | 4,29 | 3,59 | 19,49 |
| 4. ЧТОБЫ НЕ ОТСТАВАТЬ ОТ ДРУЗЕЙ | 3,77 | 3,00 | 25,66 |
| 5. УЧУСЬ РАДИ ИСПОЛНЕНИЯ ДОЛГА ПЕРЕД РОДИТЕЛЯМИ, ШКОЛОЙ | 2,95 | 3,00 | -1,66 |
| ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ МОТИВЫ | | | |
| 1. УСПЕШНО УЧИТЬСЯ, СДАВАТЬ ЭКЗАМЕНЫ НА «4» И «5» | 4,35 | 3,52 | 23,57 |
| 2. ПРОСТО НРАВИТСЯ УЧИТЬСЯ | 4,00 | 3,35 | 19,40 |
| 3. БЫТЬ ПОСТОЯННО ГОТОВЫМ К ОЧЕРЕДНЫМ ЗАНЯТИЯМ | 4,05 | 3,17 | 27,76 |
| 4. УСПЕШНО ПРОДОЛЖИТЬ ОБУЧЕНИЕ НА ПОСЛЕДУЮЩИХ КУРСАХ, ЧТОБЫ ДАТЬ ОТВЕТЫ НА КОНКРЕТНЫЕ УЧЕБНЫЕ ВОПРОСЫ | 4,17 | 3,58 | 16,48 |
| 5. ЧТОБЫ ПРИОБРЕСТИ ГЛУБОКИЕ И ПРОЧНЫЕ ЗНАНИЯ | 4,17 | 3,64 | 14,56 |
| МОТИВЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ | | | |

| | | | |
|---|------|------|-------|
| 1.ХОЧУ БЫТЬ УВАЖАЕМЫМ ЧЕЛОВЕКОМ УЧЕБНОГО КОЛЛЕКТИВА | 4,29 | 3,47 | 23,63 |
| 2.ЧТОБЫ УЗНАВАТЬ НОВОЕ, ЗАНИМАТЬСЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ | 4,35 | 3,94 | 10,40 |
| 3.УЧЕБА ВОСПИТАЕТ ВО МНЕ ЛИЧНОСТЬ | 4,36 | 3,59 | 21,44 |
| 4.УЧУСЬ, ЧТОБЫ РЕАЛИЗОВАТЬ СВОИ ЖИЗНЕННЫЕ ЦЕЛИ | 4,01 | 3,56 | 12,64 |
| 5.БЫТЬ НА ХОРОШЕМ СЧЕТУ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ | 3,06 | 3,30 | -7,27 |

Получив в ходе опытно-поисковой работы статистические оценки уровня мотивации студентов, необходимо было установить степень достоверности сходства и различия исследуемых групп на основании полученных оценок. Это было сделано с использованием статистического критерия Стьюдента[6].

Проведенная оценка достоверности показала, что характеристики экспериментальной и контрольной групп до начала опытно-поисковой работы совпадают с уровнем значимости $p=0,05$ ($t_{эмп} < t_{кр} = 2,75$) и одновременно с этим достоверность различий характеристик экспериментальной и контрольной групп после опытно-поисковой работы равна $(1-p)$, т.к. $t_{эмп} > t_{кр} = 2,75$. Это позволяет сделать вывод, что применение предлагаемых занятий в рамках практического обучения приводит к статистически значимым на уровне $(1-p)$ по критерию Стьюдента отличиям результатов и в целом подтверждает достоверность полученных результатов опытно-поисковой работы.

Таким образом, проведенная опытно-поисковая работа позволила выявить влияние практического обучения на формирование профессиональной мотивации студентов путём сравнения результатов группы обучаемых (экспериментальной) по новым предлагаемым занятиям в рамках практического обучения и контрольной группы (обучаемой по традиционной методике).

**Библиографический список**

1. Киримова З.В. Этапы модульного построения практического обучения студентов туристского вуза // Вестник университета российской академии образования. – М: 2010. - №1.
2. Воробьева М.В. К вопросу об изучении профессиональной мотивации студентов // Среднее профессиональное образование. - М: 2009.- №11.
3. Попов И.Б. Виды и структура организации отечественной практики студентов на объектах туризма. - // Дополнительное образование.- М: 2003. -№3.
4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход.- М: Высшая школа, 1991.
5. Лернер И.Я. Проблемное обучение.- М: Знание,1974.
6. Новиков А.Д. Статистические методы в педагогических исследованиях.- М: МЗ-Пресс, 2004.

Bibliography

1. Kirimova Z.V. Stages of modular construction of practical training of students of tourist higher education institute // Herald of the University of the Russian Academy of Education. - М: 2010. - №1.
2. Vorobieva M.V. On the question of the study of professional motivation of students // Srednee professionalnoe obrazovanie. - М: 2009.- №11.
3. Popov I.B. Types and structure of the organization of the domestic students practice on tourism facilities. - // Dopolnitelnoe obrazovanie.- М: 2003. -№3.
4. Verbitskiy A.A. Active Learning in Higher Education : contextual approach.- М: MZ-Press, 1991.
5. Lerner I.Ya. Problem training..- М: Znanie, 1974.
6. Novikov A.D. Statistical methods in pedagogical research.- М: MZ-Press, 2004.

УДК 372.851
ББК 74.262.21

Седакова Валентина Ивановна

кандидат педагогических наук,
доцент

кафедра высшей математики и информатики
Сургутский государственный педагогический университет
г. Сургут

Синебрюхова Вера Леонидовна

кандидат педагогических наук,
доцент

кафедра теории и методики дошкольного и начального образования
Сургутский государственный педагогический университет
г. Сургут

Резвякова Алла Наильевна

студент

Сургутский государственный педагогический университет
г. Сургут

Sedakova Valentina Ivanovna

candidate of pedagogical sciences,
docent

chair of the higher mathematics and informatics
Surgut state pedagogical university
Surgut

Sinebriukhov Vera Leonidovna

candidate of pedagogical sciences,
docent

department of Theory and a preschool and primary education
Surgut state pedagogical university
Surgut

Rezvyakova Alla Nailevna

student

Surgut State Pedagogical University
Surgut

sinver13@mail.ru

**Использование моделирования
при формировании математической грамотности
младших школьников**

**Using the simulation the formation of mathematical literacy
younger students**

В статье рассматривается моделирование как средство формирования математической грамотности младших школьников. Основными формами моде-



лирования являются таблицы, схемы, кластеры, чертежи. В статье анализируется содержание учебников математики начальной школы разных авторов с позиций использования наглядных средств для формирования математической грамотности.

Материал статьи актуален, так как знакомит учителей начальных классов с некоторыми формами представления учебного материала по математике.

The article deals with modeling as a means of forming mathematical literacy younger students. The main forms of modeling are tables, charts, clusters drawings. The article analyzes the content of the textbooks of elementary school mathematics by various authors on the use of visual aids for the formation of mathematical literacy.

The material is relevant, since introduces elementary school teachers with some forms of representation for learning math.

Ключевые слова: математическая грамотность, моделирование, таблица, схема, кластер, младшие школьники.

Key words: mathematical literacy, modeling, tables, charts, cluster, younger students.

Федеральный государственный образовательный стандарт выдвинул конкретные требования к выпускнику начальной школы. Считается, что овладение метапредметными результатами вместе с проявлением волевых качеств личности составляет основу умения учиться и определяет младшего школьника как субъекта учебной деятельности. Выходя за рамки учебной деятельности, младший школьник действует как субъект собственной жизнедеятельности и является конструктором собственного жизненного пути, проявляя себя как личность созидающая, творческая, готовая решать жизненные проблемы. Поэтому сегодня актуальной становится проблема организации обучения, направленного на сознательное формирование способов действий, необходимых для решения проблем, и достижение на их основе метапредметных результатов обучения.

Именно в начальной школе развиваются познавательные способности, формируются и обобщаются понятия, мировоззренческие убеждения. Поэтому знакомство с основами математической грамотности, а, следовательно, и формирование информационной грамотности, должно начинаться в период обучения ребенка в 1-4 классах, поскольку запоздалое формирование одних структурных компонентов информационной грамотности (культуры) в силу психоло-

гических особенностей развития личности может привести к невозможности развития других [1, С. 152].

Освоение содержания математического образования младшими школьниками должно быть ориентировано на понимание математической информации. Понимание означает интеграцию, дифференциацию, сравнение данных об объектах. Ориентация на понимание является одним из условий развития математической грамотности учащихся.

Математическая грамотность, по словам А.А. Леонтьева, предусматривает способность человека использовать приобретенные в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений [39, С. 6].

С. Березин дает такое понимание математической грамотности: «Математическая грамотность – умение правильно применять математические термины, наличие необходимых математических знаний и сведений для выполнения работы (решение проблемы) в конкретной предметной области» [26, С. 4].

Не секрет, что математическая информация трудна для восприятия некоторой группой учащихся. Для того чтобы математические знания были посильны большей части обучаемых, необходимо подбирать особые средства обучения. К некоторым из них можно отнести наглядные средства обучения: таблицы, схемы, графики, рисунки и т.д. Поэтому для формирования математической грамотности очень важно научить детей работать с таблицами, алгоритмами, памятками и т.п.

Визуализации в педагогике уделяется важное внимание, т.к. для прочного усвоения знаний необходимо восприятие информации органами чувств. К.Д. Ушинский указывал, что наглядность отвечает психологическим особенностям детей, мыслящих «формами, звуками, красками, ощущениями». Наглядное обучение К.Я. Ушинский определял как «такое учение, которое строится не на отвлеченных представлениях и словах, а на конкретных образах, непосредственно воспринятых ребенком».



В начальных классах учащиеся учатся понимать информацию, представленную различными способами – составлением графических и символических моделей для установления количественных и причинно-следственных связей.

Моделирование – это метод опосредованного познания, при котором изучается не интересующий нас объект, а его заместитель (модель), находящийся в некотором объективном соответствии с познавательным объектом, способный замещать его в определённых отношениях и дающий при этом новую информацию об объекте.

В ходе беседы с учителями начальных классов установлено, что все респонденты используют в своей работе схемы, 84% учителей применяют таблицы, 77% – чертежи, 27% – диаграммы, 10% – кластер; никто из опрошенных не применяет такой способ работы с информацией, как пазл.

Проанализировав учебники математики Л.Г. Петерсон, М.И. Моро, Т.Е. Демидовой, мы сделали вывод, что программами предусмотрено целенаправленное формирование совокупности умений работать с информацией: читать и заполнять таблицы, читать готовые столбчатые и круговые диаграммы, достраивать столбчатую диаграмму, сравнивать и обобщать информацию, представленную в строках и столбцах таблиц и диаграмм, распознавать одну и ту же информацию, представленную в разной форме.

Рассмотрим некоторые примеры моделирования на уроках математики, связанные с формированием математической грамотности младших школьников.

Кластер (англ. *Cluster* – пучок, гроздь) – объединение нескольких однородных элементов, которое может рассматриваться как самостоятельная единица, обладающая определёнными свойствами.

В методике «кластер» – это карта понятий, которая позволяет ученикам свободно размышлять над какой-либо темой, дает возможность оценить свои знания и представления об изучаемом объекте, помогает развивать память.

Кластер позволяет школьникам выделить узловые моменты темы, разделить информационный текст на основной и дополнительный, сосредоточиться на главном. Такой вид работы помогает систематизировать знания обучающихся, обеспечивает усвоение информации на уровне понимания, что является необходимым при формировании математической грамотности. Является одним из способов рефлексии.

На рисунке 1 изображен кластер, систематизирующий знания по теме «Прямоугольник». Используя наглядно представленную информацию, все учащиеся смогут описать понятия, связанные с прямоугольником.

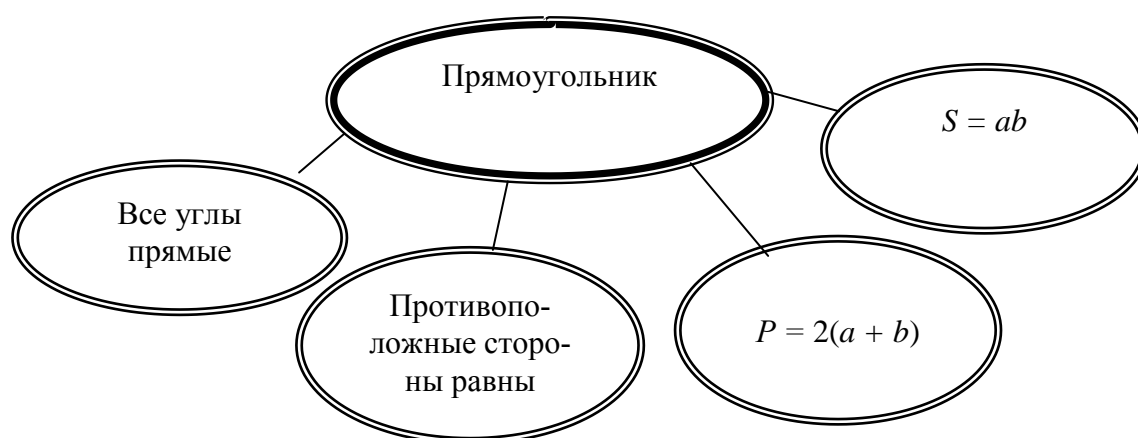


Рис. 1

Следующий способ работы с информацией – **таблицы** – это текстовые или числовые записи, располагаемые в определённом порядке.

Виды таблиц: концептуальная таблица, сводная таблица, таблица-синтез.

Концептуальная таблица – используется при сравнении нескольких объектов по нескольким вопросам.

В зависимости от цели, поставленной на уроке, таблица может заполняться учащимися на уроке или дома, постепенно или вся целиком как результат обобщения. Затем проводится обсуждение правильности заполненного материала, уточнение, дополнение, исправление; сравнение сил.

Анализ информации практического содержания представлен в таблицах 1 и 2.

Цены на билеты в кинотеатр, рубли

| Билеты | Дни недели | | | | | | |
|----------|-------------|---------------|-------|---------|---------|---------|-------------|
| | понедельник | вторник | среда | четверг | пятница | суббота | воскресенье |
| детский | 100 | выход- ной | 120 | 120 | 120 | 150 | 150 |
| взрослый | 150 | | 180 | 180 | 180 | 250 | 250 |

Работа по данным таблицы.

1. Правильно ли, что в таблице представлены цены на детские и взрослые билеты в кинотеатр.

2. На какой день в кинотеатре нельзя купить билет?

Сводная таблица – позволяет за короткое время описать и изучить большое количество информации, помогает ее систематизировать, проводить параллели между явлениями, событиями или фактами. При составлении таблиц учащиеся могут сами выбрать объекты сравнения или линии сравнения.

Составление сравнительных таблиц можно использовать как на этапе актуализации знаний, так и на этапе открытия новых знаний, рефлексии. На этапе актуализации знаний лучше всего попросить ребят заполнять ее карандашом, так как после работы с текстом у детей могут возникнуть исправления, которые выполняются ручкой. Общее лучше обводить красной ручкой. Сводная таблица позволяет более качественно подготовить домашнее задание, так как является уже готовой памяткой, сделанной на уроке.

Таблица-синтез – позволяет по представленным данным описать ситуацию. Учащимся предлагается подобрать ключевые слова, фразы, которые, как им кажется, могут быть опорными в тексте, предлагаемом для изучения впоследствии. Представим образец задачи, условие которой необходимо вставить в столбцы таблицы.

Задача. Внимательно прочтите текст «Оценки за год» и составьте таблицу.

У Мухина по литературе оценка за год «3» У Алексеевой по математике оценка за год – «5». У Дроздова по природоведению оценка за год «5». У Галкина по природоведению оценка за год – «5». У Прозоровой по литературе

оценка за год – «5». У Радугиной по математике оценка за год «4». У Алексеевой по природоведению оценка за год «5». У Дроздова по русскому языку оценка за год «4». У Алексеевой по русскому языку оценка за год – «5». У Алексеевой по литературе оценка за год – «5». У Дроздова по математике оценка за год – «5». У Мухина по математике оценка за год – «3». У Мухина по русскому языку оценка за год – «3». У Прозоровой по математике оценка за год – «5». У Прозоровой по русскому языку оценка за год «5». У Радугиной по русскому языку оценка за год – «4».

Попытайтесь ответить на следующие вопросы:

- 1) Об оценках скольких учеников говорится в этом тексте?
- 2) По каким предметам приведены годовые оценки учеников?
- 3) Сколько учеников имеют только отличные оценки?
- 4) Кто из учеников имеет «4» и «5» по математике?

В издательском словаре *схема* – иллюстрация, которая с помощью условных графических обозначений передает суть строения предмета или системы, показывает характер процесса, движения, структуру и т. д.

Рассмотрим такие задания-схемы.

1. Дорисуй и допиши. Сделай вывод.

The image shows three boxes, each containing a mathematical problem represented by symbols: triangles and dots. To the right of each box is a corresponding numerical equation to be solved.

- Box 1:** Contains a subtraction problem. The first operand has 3 large triangles and 2 small triangles. The second operand has 1 large triangle and 6 small triangles. The result is 9. To the right is the equation: $372 - 162 = 9$.
- Box 2:** Contains an addition problem. The first operand has 1 large triangle and 4 small triangles. The second operand has 2 large triangles and 4 small triangles. The result is blank. To the right is the equation: $261 + 124 =$.
- Box 3:** Contains an addition problem. The first operand has 3 large triangles and 4 small triangles. The second operand has 1 large triangle and 4 small triangles. The result is blank. To the right is the equation: $134 + 242 =$.



2. Составь и реши задачи по схемам:

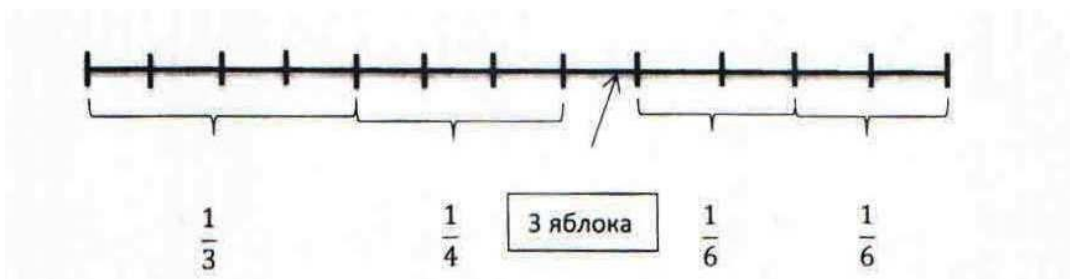
| | |
|------------|------------|
| <p>а) </p> | <p>б) </p> |
| <p>в) </p> | |
| <p>г) </p> | |

Такой вид работы позволил обучающимся применить жизненный опыт к составлению и решению задач. Это позволило реализовать практико-ориентированный характер конструирования учебной информации.

Еще одним способом работы с информацией математического содержания являются *чертежи* – условное изображение предметов, взаимосвязей между ними и взаимоотношения величин с помощью отрезков и с соблюдением определенного масштаба.

В начальной школе встречаются задачи, которые необходимо решить арифметическим способом. Решение таких задач не связано с введением новой переменной, как это принято в старших классах, что вызывает затруднения оформления решения. В этом случае значительно облегчает решение схема, составленная по условию задачи. Рассмотрим задачу, решение которой выполнено арифметическим способом.

Задача. Коля съел $\frac{1}{3}$ всех яблок и еще 2 яблока, Ваня съел $\frac{1}{4}$ и еще 1 яблоко, а Толя – половину всех яблок, которые остались после Коли и Вани. После этого осталась $\frac{1}{6}$ часть первоначального числа яблок. Сколько яблок было вначале?



- 1) $1 - (1/3 + 1/4 + 1/6 + 1/6) = 1/12$ всех яблок составляют 3 яблока.
- 2) $3 \cdot 12 = 36$ (ябл.) было вначале.

Ответ: 36 яблок.

Таким образом, представленные графические способы работы с информацией: кластер, схемы, таблицы, чертежи помогут учителю сформировать у детей умение работать с информацией на уроках математики, что в свою очередь обеспечит формирование математической грамотности младших школьников.

Библиографический список

1. Волкова, С.И. Математика. Методические рекомендации 2 класс. Пособие для учителей [Текст] / С.И. Волкова, М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова. – М.: Просвещение, 2013. – 160 с.
2. Немов, Р.С. Психология: Учебник для студентов высш. пед учеб. заведений: В 3 кн. – Кн. 2. Психология образования. – 3-е изд. [Текст] / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 608 с.
3. Истомина, Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах [Текст] / Н.Б. Истомина. – М., Издательский центр «Академия». – 2000. – 288 с.
4. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Коллектив авторов; под ред. Н.В. Бордовской. – 3-е изд., стер. – М.: КНОКУС, 2013. – 432 с.

Bibliography

1. Volkova, SI Mathematics. Guidelines 2 class. Handbook for Teachers [Text] / SI Volkova, MA Bantova, GV Belyukova. – M.: Education, 2013. – 160 p.
2. Nemov, RS Psychology: textbook for university students. ped studies. Institutions: In 3 Vol. – KN. 2. Educational Psychology. – 3rd Ed. [Text] / RS Nemov. – M.: humanity. ed. VLADOS Center, 1997. – 608 p.
3. Istomin, NB Methods of teaching mathematics in the elementary grades [Text] / N.B. Istomina. – M., Publishing Center "Academy". – 2000. – 288 p.
4. Modern educational technology: a tutorial / Number Lect authors; Ed. NV Bordovskikh. – 3rd ed., Sr. – M.: KNOKUS, 2013. – 432 p.



УДК 371.01
ББК 74.202.45

Терехова Галина Владимировна

кандидат педагогических наук,

доцент, докторант

кафедра теоретической и прикладной психологии

Челябинский государственный педагогический университет

г. Челябинск

Terekhova Galina Vladimirovna

Candidate of Pedagogical Science,

assistant professor, doctorate

Chair of theoretical and applied psychology

Chelyabinsk State Pedagogical University

Chelyabinsk

terekh@list.ru

Экспериментальные исследования проявлений субъектности младших подростков при решении проблем на основе теории решения изобретательских задач (ТРИЗ)

Experimental researches the manifestations of subjectivity younger teenagers to solve problems based on the theory of inventive problem solving (TRIZ)

В статье представлен анализ экспериментального исследования участников психолого-педагогического сопровождения ТРИЗ-образования младшего подросткового возраста. Выявлены значимые связи продуктивности решения проблем на основе ТРИЗ учащимися 10-11 лет с проявлениями актуальных личностных ресурсов. Определены особенности проявления субъектности в творческой деятельности на основе ТРИЗ. Представлены данные корреляционного анализа положительных и отрицательных статистически значимых связей, уточненных множественным регрессионным анализом с целью определения влияния личностных качеств в процессе психолого-педагогического сопровождения.

The article presents an analysis of the pilot study participants psychopedagogical support TRIZ education of young adolescents. Revealed significant relationships productivity solutions based on TRIZ students 10-11 years of actual manifestations of personal resources. The peculiarities of manifestation of subjectivity in creative activities based on TRIZ. The data correlation analysis of positive and negative statistically significant relationships, refined multiple regression analysis to determine the effect of personal qualities in the process of psycho-pedagogical support.

Ключевые слова: творческое образование, младшие подростки, ТРИЗ-образование, проявления субъектности в творчестве, множественный регрессионный анализ, корреляционный анализ.

Key words: creative education, younger teens, TRIZ-education, manifestations of subjectivity in creativity, multiple regression analysis, correlation analysis.

Изучение личностных свойств участников психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса на основе ТРИЗ требует учета возможностей их развития в различные возрастные периоды. В эмпирическом исследовании субъектам ТРИЗ-образования были предложены творческие задачи, требующие для своего решения высокого уровня творческого мышления и воображения, характеризующиеся высокой степенью неопределенности исходных условий и новизной получаемого решения.

Отметим, что традиционно к показателям творческой, получения нетиповых решений относят креативность. Сенситивным периодом в течение которого это качество проявляется особенно интенсивно, если этому способствует среда, считается дошкольный возраст. Исследователи отмечают, что с возрастом потребности в проявлении креативности уменьшаются, так как взросление требует более жестких форм поведения. Человеку свойственна нарастающая ригидность. Способности не теряются, но оригинальность решения задач снижается – оригинальность ответов в 4 года отмечается у 50% детей, число их падает в два раза в начале посещения школы, и только в подростковом периоде снова возрастает до 50% [6, с.18-85].

Вместе с тем, развитие навыков получения оригинальных решений требует освоения технологий, методов, приемов и не может быть полностью реализовано в дошкольном возрасте. Кроме того, как отмечал Л. С. Выготский, творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека: чем богаче опыт, тем больше материала, которым располагает его воображение [1]. Проанализируем наиболее актуальные личностные ресурсы младших подростков при решении проблем.

Богоявленская Д.Б. выявила, что становление творческих способностей идет не линейно, а имеет в своем развитии два пика: наиболее яркий их всплеск отмечается к третьему классу средней школы (возраст 10 лет), а второй приходится на юношеский возраст. Нижняя возрастная граница – старший дошколь-



ный возраст [цит. по 2, С. 226]. Проблема развития способности к творчеству в отечественной психологии (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, В.В. Давыдов, З.И. Калмыкова, В.А. Крутецкий, Д.Б. Эльконин и др.) рассматривается в тесной связи с проблемой творческого, продуктивного мышления. В любом мыслительном акте, направленном на решение задачи, представлены продуктивные и репродуктивные компоненты.

Отметим, что в младшем школьном возрасте целенаправленно развивают воображение в учебной деятельности, когда дети начинают присваивать научные знания, художественные образы, нравственные ценности и правовые нормы. Все это требует от ученика умения способные побороть влияние мешающих принятию решения сильных эмоций. Как показало исследование Т.И. Шульги, в этом возрасте формируется психологическая готовность ребенка к осуществлению волевой регуляции, школьник является наиболее восприимчивым, сензитивным, к становлению мотивационно-побудительного звена волевой регуляции (мотивы, намерения, цели) [цит. по 10, С. 154].

Процесс воображения неразрывно связан с эмоционально-волевой и познавательной сферами личности. Так, при решении какой-либо проблемы процесс мышления включает в себя отношение к проблеме (эмоция) и стремление разрешить ее, что часто предполагает волевые усилия. Когнитивные и личностные конструкты представляют собой систему взаимосвязанных факторов развития творческого мышления. Специфика взаимосвязи когнитивных и личностных компонентов творческого мышления определяет особенности его развития.

Наиболее тесная связь между творческим мышлением и воображением свидетельствует о том, что уровень развития образной и вербальной креативности в младшем школьном возрасте в первую очередь определяется тем, в какой мере ребенок владеет способами построения образа воображения – комбинированием, вероятностным прогнозированием, агглютинацией, гиперболизацией [9].

В качестве предпосылок развития творческого мышления младших школьников познавательные интересы. Выраженные в умении формулировать вопросы, они выступают в качестве внутренних мотивов мышления [7, С. 68]. Количество вопросов в мыслительной деятельности ребенка – это показатель широты его интересов и знаний, проявления его познавательной потребности, активности и любознательности. Именно такие качества отличают детей творческих от «нетворческих».

Как отмечает И.Ю. Кулагина особенности младшего подросткового возраста, в связи с повышением интеллектуального развития подростка ускоряется и развитие воображения. Сближаясь с теоретическим мышлением, воображение дает импульс к развитию творчества подростков. Воображение подростка, как отмечает автор «конечно, менее продуктивно, чем воображение взрослого человека, но оно богаче фантазии ребенка». При этом автор отмечает существование двух линий развития воображения в подростковом возрасте. Первая линия характеризуется стремлением подростками к достижению объективного творческого результата. Она присуща далеко не всем подросткам, но все они используют возможности своего творческого воображения, получая удовлетворение от самого процесса фантазирования [4, С. 150–151].

Значительная роль при развитии творческих способностей младших подростков отводится регуляторным процессам, к ним относят чувства и эмоции, сфера самоконтроля и саморегуляции. Мотивы и потребность в творчестве, по мнению ряда авторов, формируются под влиянием доминирующих эмоций. К числу эмоций, наиболее часто доминирующих у творческих личностей, относят радость и агрессию. Так, Дж. Гетцельс и Ф. Джексон при исследовании высокотворческих детей отмечают большое количество агрессивных элементов в продуктах творчества. В перечне качеств основными являются два: оптимизм и стремление к доминированию.

Отметим, что кризис подросткового возраста отчасти обусловлен преобразованиями воображения из субъективного в объективное. Возрастает интерес



к фантастическим историям, интеллект начинает обладать повышенной критичностью к себе и другим. Характерны резкие колебания самооценки, доставляющие сильные эмоциональные страдания творческой личности. На данном этапе развития личности особую важность приобретает сопровождающий образовательный процесс при решении проблем, т.к. только в определенном психологическом климате смогут проявиться такие позитивные черты творческой личности, оптимизм, эмпатия, чувство юмора, продуктивное воображение, способность достигать цели.

В случае неблагоприятных социально-психологических обстоятельств творческий подросток способен проявить редкостную предприимчивость в выборе методов и способов конфронтации с педагогами, ровесниками. В связи с этим отметим, что проведенное исследование творческих способностей по решению проблем как совместно-организованной, распределенной между субъектами, так и индивидуальной. Особенности выбора стратегий при решении проблем представлены в психологических исследованиях посвященных стратегиям работы подростков в конфликте [3, 5, 8].

Как отмечает Л.А. Регуш существуют различия в характеристиках подростков отдающих предпочтение той или иной стратегией поведения при решении конфликтной ситуации. Так, например, соперничество выбирают большинство, которых окружающие относят к конфликтным, то есть часто участвующим в инцидентах с неконструктивным исходом. Подростки, предпочитающие сотрудничество, проявляют общительность и доброжелательность в отношениях, желание взаимодействовать в устранении конфликта, высокую активность, демонстрируют способность брать на себя ответственность за взаимоотношения. Предпочитающие компромисс, общительны, нацелены на совместную деятельность, в которой стремятся удовлетворить интересы всех сторон. Они производят впечатление ориентированных на человеческие отношения, однако искреннего разделения интересов другого в конфликте не наблюдается. Избегание предпочитают подростки, стремящиеся как можно скорее устранить конфликт-

ную ситуацию, поэтому отказываются от реализации собственных интересов, не участвуют в принятии решения. У предпочитающих приспособление, особенно сти самооценки выражаются в безразличии к собственному Я, тенденции к недооценке своей духовности, сомнении, непонимании себя, чувстве вины, неустойчивости образа Я. Существует также категория, выбирающая стратегию сочетания стилей поведения в конфликте. Большая часть так называемых неконфликтных подростков не имеют устойчивых предпочтений и применяют все стратегии поведения в конфликте примерно с одинаковой частотой (26,6%).

В экспериментальном исследовании приняли участие 179 школьников начальной ступени среднего уровня образования третьего класса (72 ученика), четвертого класса (107 учеников). Основной образовательной программой для которых является «Школа 2100», а дополнительной – курс ТРИЗ и РТВ «Уроки творчества» в объеме 1 раз в неделю по 34 часа в год.

Для диагностики школьников были определены методики по каждому из направлений: 1) определение уровня креативности (тест образной креативности Е. Торренса); 2) выявление коммуникативных, интеллектуальных, эмоциональных, регуляторных личностных свойств школьников представлен пакетом методик, направленных на изучение представлений школьников о будущем (анкета «Загляните в свое будущее» (Дж. Скотт)); творческого потенциала личности (сборник тестов под ред. Е. Д. Малинина), тенденции поведения и доминирующего стиля поведения в конфликтной ситуации (опросник доминирующего стиля поведения в конфликтной ситуации» К. Томаса); представление о себе и других как участниках конфликта (тест «Тенденции поведения» («Q-сортировка»)); управление и контроль своей деятельности (тест «Изучение эмоциональной напряженности» Е. Романов, О. Усанова, О. Потемкина на основе методики И. Псисаховаи и Н. Гобдреева); направленность личности (опросник направленности личности В. Смекал, М. Кучера); эмоциональная направленность (тест «Эмоциональной направленности личности» Б.И. Додонов); социально-коммуникативная компетентность (тест социально-



коммуникативной компетентности И.В. Кульковой); мотивация творческой деятельности (тест «Мотивация к успеху»).

Для анализа статистически значимых связей данных, полученных на основе выбранных методик о личностных особенностях младших школьников при решении проблем мы провели их сравнение показателями продуктивности. Корреляционный анализ выявил по отношению к продуктивности следующие значимые среди исследуемых у школьников переменные: частичное соотношение с показателями креативности (разработанность), полное соотнесение со всеми показателями тенденций поведения в реальной группе (зависимость/независимость, общительность/необщительность, принятие борьбы/избегание борьбы), частично отражены связи с доминирующим стилем поведения в конфликтной ситуации (сотрудничество, избегание), частичное отражение связей с показателями направленности личности (направленность на общение с другими, направленность на деятельность), полное совпадение со всеми исследуемыми показателями социально-коммуникативной компетентности (социально-коммуникативная неуклюжесть, нетерпимость к неопределённости, стремление к комфорту), частичное отражение связей с образом будущего (личностный рост, финансовый успех). Полученные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Корреляционные связи продуктивности решения проблем младших школьников (N=179)

| Критерии диагностики | Переменная | Корреляция с продуктивностью | Уровень значимости |
|---|------------------|------------------------------|--------------------|
| Креативность | Разработанность | ,164(*) | 0,028 |
| Тенденции поведения в группе | Зависимость | -,593(**) | 0,000 |
| | Независимость | ,566(**) | 0,000 |
| | Общительность | ,184(*) | 0,014 |
| | Необщительность | -,238(**) | 0,001 |
| | Принятие борьбы | ,699(**) | 0,000 |
| | Избегание борьбы | -,578(**) | 0,000 |
| Доминирующий стиль поведения в конфликтной ситуации | Сотрудничество | ,438(**) | 0,000 |
| | Избегание | -,337(**) | 0,000 |

| | | | |
|--|---------------------------------------|-----------|-------|
| Направленность личности | Направленность на общение с другими | -,295(**) | 0,000 |
| | Направленность на деятельность | ,358(**) | 0,000 |
| Социально-коммуникативная компетентность | Социально-коммуникативная неуклюжесть | ,589(**) | 0,000 |
| | Нетерпимость к неопределённости | ,692(**) | 0,000 |
| | Стремление к конфомности | ,267(**) | 0,005 |
| Представление о будущем | Личностный рост | ,407(**) | 0,000 |
| | Финансовый успех | -,311(**) | 0,001 |

Как показывает корреляционный анализ положительные и отрицательные статистически значимые связи отражают несколько переменных в различной степени выраженности. Полученные в ходе эксперимента данные были уточнены множественным регрессионным анализом с целью определения являются ли развитие этих качеств сопутствующим элементом психолого-педагогического сопровождения работы с проблемой или определяющей динамику продуктивности связью.

Результаты множественного регрессионного анализа на выборке школьников (N=179) показали, что наиболее надежными предиктором для субъектов ТРИЗ-образования этого возраста является тенденция поведения в реальной группе при решении проблем. Данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты множественного регрессионного анализа продуктивности решения проблем школьниками 3-4 классов и статистически значимыми личностными характеристиками

| | | | | | | |
|---|-------------|-----------------|----------|-----------------|--------------|----------|
| Итоги регрессии для зависимой переменной: Продуктивность R = ,90156564 R2= ,81282060 Скорректир. R2= ,79738313 | | | | | | |
| F = 52,65243 df = 8,97 p = 0,000000 Intercept: 17,554316341 | | | | | | |
| Стандартная погрешность оценки: 1,685893 t(97) = 10,412 p = ,0000 | | | | | | |
| Предикторы | Beta | Std.Err. | B | Std.Err. | t(97) | p |
| Связанный член | | | 17,55432 | 1,685893 | 10,41248 | 0,000000 |
| Принятие борьбы | 0,341009 | 0,061264 | 0,46314 | 0,083204 | 5,56626 | 0,000000 |
| Нетерпимость к неопределённости | 0,263364 | 0,057866 | 0,21648 | 0,047564 | 4,55127 | 0,000015 |
| Зависимость | 0,284516 | 0,055456 | -0,39333 | 0,076665 | -5,13051 | 0,000001 |



| | | | | | | |
|---------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Социально-коммуникативная неуклюжесть | 0,196085 | 0,055231 | 0,14304 | 0,040291 | 3,55028 | 0,000596 |
| Избегание | 0,141725 | 0,047319 | -0,20491 | 0,068414 | -2,99511 | 0,003482 |
| Общительность | 0,080276 | 0,047005 | -0,10863 | 0,063605 | -1,70782 | 0,090868 |
| Оригинальность | 0,062954 | 0,045124 | 0,03533 | 0,025324 | 1,39512 | 0,166164 |
| Личностный рост | 0,065892 | 0,050871 | 0,08389 | 0,064769 | 1,29527 | 0,198301 |

Таким образом на повышение продуктивности работы с проблемой школьников 3-4 классов оказывают влияние групповые формы работы и взаимодействие в них при решении проблем, конструктивность поведения в конфликте, отношение к проблеме, значимость ее решения, способы выражения мнения, а также приоритеты ценностей «идеального образа Я». Отметим согласованность полученных связей в статистической значимости выраженности показателей о тенденциях поведения, роли коммуникаций различными психодиагностическими методиками.

Дальнейшего изучения, на наш взгляд требует проблема соотнесенности выявленных показателей между внутри каждого критерия, формирование комплексов значимых влияний и определение характера особенностей творческой деятельности в этом возрасте.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Психология искусства/Общ. ред. В.В. Иванова, коммент. Л.С. Выготского и В.В. Иванова, вступит. ст. А.Н. Леонтьева. 3-е изд. М.: Искусство, 1986. – 573 с.
2. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие [Текст]/ В.Н. Дружинин. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН-М, 2001. – 224 с.
3. Кузина А.А. Воспитание конфликтологической компетентности старшеклассников: дис. ... канд. психол. наук / Кузина А.А. – М., 2007. – 170с.
4. Кулагина И.Ю., Коллюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: ТЦ «Сфера», 2001. -464с.
5. Леонов Н.И. Психология конфликтного поведения: Дис. ... д-ра психол. наук/Леонов Н.И. - Ярославль, 2002. - 415 с.
6. Николаева Е.И. Психология детского творчества. – Санкт-Петербург: «Речь», 2006 – 219с.
7. Одаренность и возраст: Развитие творческого потенциала одаренных детей / Под ред. А.М. Матюшкина. М.; Воронеж, 2004. 192 с.

8. Регуш Л.А. Наш проблемный подросток: понять и договориться/ Л.А. Регуш. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2001. – 191с.
9. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. – М.: Академия, 2000. – С. 193.
10. Телегина Э.Д. Когнитивно-личностные конструкты развития творческого мышления младших школьников / Э.Д. Телегина, В.В. Гагай // Мир психологии. – 2003. – №2(34). – С. 233 – 245с.

Bibliography

1. Vygotsky L.S. Psychology of Art / Common. Ed. VV Ivanov's comments. LS Vygotsky and VV Ivanov come. Art. AN Leontiev. 3rd ed. M. : Arts, 1986 - 573 p.
2. Druginyn V.N. Cognitive abilities: structure, diagnostics, development [Text] / VN Druginyn. - M.: PER SE; Petersburg. : Imaton-M, 2001 - 224 p.
3. Cousin A.A. Parenting conflict competence seniors: dis. ... Candidate. psychol. Science / Cousin AA - M., 2007 - 170с.
4. Kulagina I.Y., Kolyutsky V.N. Psychology: The complete life cycle of human development. Textbook for students vys-shih schools. - M. : TC "Sphere", 2001 -464s.
5. Leonov N.I. Psychology of conflict behavior: Dis. ... Dr. psychol. Science / Leonov NI - Yaroslavl, 2002 - 415 с.
6. Nikolaeva E.I. The psychology of children's creativity. - St. Petersburg: "Speech", 2006 - 219s.
7. Endowments and age: The development of the creative potential of gifted children / Ed. A.M. Matyushkina. M. ; Voronezh, 2004. 192 p.
8. Regush L.A. Our troubled teen: understand and agree / LA Regush. - St. Petersburg. : Publ RSPU. AI Herzen; Ed of "Soyuz", 2001 - 191s.
9. Savenkov A.I. Gifted children in kindergarten and school: Proc. allowance for stud. Higher. ped. Textbook. Head. - M. : Academy, 2000 - S. 193.
10. Telegina E.D. Cognitive and personal constructs of creative thinking of younger school-boys / ED Telegina, VV Gaga // World of Psychology. - 2003. - №2 (34). - S. 233 - 245С.



УДК 571.3

ББК 63.4

Трубина Елена Сергеевна

аспирант

Восточная экономико-юридическая гуманитарная академия

г. Уфа

Trubina Elena Sergeevna

Graduate

East Economics and law Humanities

Ufa

trubina.elena2009@yandex.ru

Генезис категориально-понятийного аппарата исследования проблемы проектирования образовательной деятельности дошкольников
Genesis categorical-conceptual framework of the study the problem of designing educational activities preschoolers

В данной статье рассматриваются философские, психологические и педагогические подходы к содержанию основных понятий исследования проблемы проектирования образовательной деятельности детей дошкольного возраста. Обозначена необходимость проектирования образовательной деятельности дошкольников «... с учетом этнокультурной ситуации развития» в условиях внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования.

This article examines the philosophical, psychological and pedagogical approaches to the content of the basic concepts of research design issues of educational activity of children of preschool age. Identified the need to design educational activities preschoolers «... taking into account the ethno-cultural situation of development» in the introduction of the Federal state educational standards of preschool education.

Ключевые слова: «образовательная деятельность», «проектирование», «этнокультурная ситуация развития», «Федеральный государственный образовательный стандарт»

Key words: «educational activities», «design», «ethno-cultural situation of development», «Federal state educational standard».

Актуальность проблемы проектирования образовательной деятельности в современной дошкольной организации в условиях внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования основана на необходимости обновления, как содержания дошкольного образования, так и форм, и методов ее реализации. В этих условиях малоизученной остаётся проблема проектирования образовательной деятельности дошкольников «... с учетом этнокультурной ситуации развития» [20, с.4].

В законе «Об образовании в Российской Федерации» [2012] отмечается, что дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста [19]. Предпосылки учебной деятельности дошкольников формируются в процессе непосредственной образовательной деятельности.

Рассмотрим кратко содержание одного из основных понятий нашего исследования: «образовательная деятельность». В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» даётся следующее определение «образовательной деятельности»: это «деятельность по реализации образовательных программ» [19, с.3]. Отметим, что данное определение носит обобщающий характер и в нём не указаны субъекты образовательной деятельности, ни педагог, ни воспитанник. Термин «образовательная деятельность» используется также в содержании Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования, но его содержании не представлено, только отмечается, что содержание образовательной деятельности должно соответствовать требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования [20].

Рассмотрим философские основания понятия «образовательная деятельность». Образование - это искусство, тесно связанное с этикой. И, как другие виды искусства, оно должно, как указывал еще Аристотель, сознательно добиваться своей цели. Эта цель должна быть ясна педагогу перед тем, как он начинает обучать. И по утверждениям Аристотеля «образовательная деятельность» - «..полное расточительство, если не определить целей. Пересмотреть, переоценить фундаментальные цели человеческих усилий - основная задача теории образования» [3, т.5, с.254]. В своей монографии Е.А. Тюгашев рассматривает «образовательную деятельность» как «опыт преобразования человека, которая может квалифицироваться как специализированная социально-философская



практика» [16, с.199]. Известный учёный в области философии образования - Б.С. Гершунский, «образовательную деятельность» видит «многоплановой частью образования» и утверждает, что «без философского понимания прогностических функций и технологических возможностей образования трудно рассчитывать на полноценное обоснование стратегий и политики в данной сфере, адекватное правовое регулирование образования как важнейшей социальной системы, на продуктивный творческий поиск эффективных подходов и методов организации многоплановой образовательной деятельности» [4, с.79]. Философы рассматривают данное понятие с разных позиций: необходимостью целенаправленности образовательной деятельности, опыта преобразования человека, многоплановой частью образования, но все взгляды философов схожи в мыслях, что данное понятие невозможно рассматривать без философского понимания и осмысления.

В области психологии понятие «образовательная деятельность» рассматривается в несколько другом аспекте, приведём примеры. «Образовательную деятельность» Л.Д. Столяренко рассматривает как одно из направлений структуры педагогической психологии - психология «образовательной деятельности», как «единство учебной и педагогической деятельности» [17, с. 496]. Аналогичное понятие «образовательной деятельности» даёт Е.В. Есина, по её взглядам, «образовательная деятельность» представляется «единством деятельности педагога (преподавания) и деятельности обучаемых (учения)» [5, с. 23]. Известный психолог в области педагогической психологии И.А. Зимняя указывает, что «образовательная деятельность» субъектов образовательного процесса «направляется, регламентируется нормативно-правовыми и программными документами» и общая цель «образовательной деятельности» - «сохранение и дальнейшее развитие общественного опыта, накопленного цивилизацией, конкретным народом, общностью» [6, с.77]. Она осуществляется двумя встречно направленными целям и передачи и приема, организации освоения этого опыта и его усвоения. Психологи понятию «образовательная деятельность» дают об-

щую трактовку, как единство деятельности педагога и учащихся (педагогической и учебной деятельности), а другие авторы данное понятие связывают с сохранением, развитием и передачей общественного опыта.

В работах педагогов понятие «образовательная деятельность» раскрывается с позиции деятельностного подхода. По утверждению известного учёного А.М. Новикова «образовательная деятельность» - это «деятельность человека (обучающегося) по развитию своего жизненного опыта: по учению, воспитанию, развитию» [13, с. 133]. Из данного определения мы видим, что образовательная деятельность включает в себя: деятельность обучающегося по воспитанию – воспитательная деятельность; деятельность обучающегося по обучению – учебная деятельность (учение); деятельность обучающегося по развитию психических процессов – деятельность по развитию. Сериков Г.Н. рассматривает образовательную деятельность как «компонент образовательной системы», которая, помимо образовательной деятельности, также включает в себя - обобщенные цели образования, участников образования, образовательные отношения между ними, образовательные процессы, результаты образования [15, с.104]. Как считает М.А. Лукацкий, образовательная деятельность должна отвечать требованиям и вызовам времени, а научная дисциплина педагогика должна быть в состоянии осуществлять прогнозирование результатов образовательной деятельности и изменения пространства мира образования, вызываемые политическими, экономическими и социальными факторами [10]. Коллектив авторов, разработавший технологию проектирования образовательной программы дошкольного образования на основе требований Федеральных государственных образовательных стандартов, указывает, что «образовательная деятельность» детей дошкольного возраста должна быть представлена, «...в соответствии с направлениями развития ребёнка, в пяти образовательных областях, в том числе: социально-коммуникативном, познавательном, речевом, художественно-эстетическом и физическом развитии» [14, с. 55]. В педагогической науке «образовательную деятельность» авторы рассматривают с разных позиций: как



деятельность по развитию жизненного опыта, компонент образовательной системы, а некоторые авторы отмечают связь «образовательной деятельности» с требованиями и вызовами времени, другие указывают на учёт направлений развития ребёнка в процессе организации образовательной деятельности.

В связи с тем, что образовательная деятельность участников (субъектов) образовательных отношений включает целый ряд организационных и методических процедур, мы считаем, что её можно и нужно проектировать. Рассмотрим далее понятие «проектирование образовательной деятельности» в работах известных учёных.

В педагогическом словаре А.М. Новикова под «проектированием» понимается «начальная фаза проекта» [13, с.181]. *Фаза проектирования* наряду с *технологической фазой* и *фазой рефлексии* образуют триединство фаз проекта. В фазе проектирования автор выделяет **четыре** стадии проектирования: *концептуальную, моделирования, конструирования* и *технологической* подготовки, что очень важно для нашего исследования. Абсалямова А.Г. рассматривая вопросы проектирования образовательной деятельности, предлагает проектировать «... содержание новых дисциплин и элективных курсов для предпрофильной и профильной подготовки обучающихся, а также форм и методов контроля и различных видов контрольно-измерительных материалов, в том числе на основе информационных технологий» [2, с.188]. В педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова указывается, что «проектирование»- это «создание проектов новых учебных планов, лабораторий и студий, новых образовательных программ» [8, с.123]. В данном определении авторы рассматривают под проектированием процесс «создание проекта» чего-либо. В одном из вариантов определения «проектирования» Г.Е. Муравьёва и В.В. Моругина приводят следующую трактовку данного понятия – это «процесс создания представления об объекте ещё не существующем» [11, с.7].

Рассмотрев авторские подходы к содержанию понятия «проектирование», мы видим, что одни авторы трактуют проектирование, как начальную стадию

проекта, другие рассматривают проектирование содержания новых дисциплин и элективных курсов, форм и методов контроля и различных видов контрольно-измерительных материалов, в том числе на основе информационных технологий в свою очередь, под проектированием понимают создание проекта чего-либо (программ, лабораторий, студий и др.), а некоторые авторы категорию проектирования представляют как процесс создания представления об объекте

При проектировании образовательной деятельности детей дошкольного возраста, как отмечает А.Г. Абсалямова, очень важно сконцентрировать внимание педагога на отборе методов, средств, форм организации педагогического процесса с учётом социально-этнической среды дошкольников [1]. Многонациональный характер детской среды весьма разнообразен. Причём сочетание различных культур в каждой группе неповторимо, в некотором роде уникально и динамично. Это подтверждается принципом новых Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования – «учёт этнокультурной ситуации развития детей» [20, с. 4]. Мы пришли к выводу о том, что учёт этнокультурной ситуации развития детей, является одним из главных условий проектирования образовательной деятельности дошкольников, воспитывающихся в многонациональном детском коллективе.

Чтобы выполнить это условие, нам необходимо более подробно рассмотреть историю возникновения понятия «этнокультурная ситуация развития», необходимо изучить его содержание и истоки, связанные, прежде всего с «народной педагогикой» и «этнопедагогикой». Идеи народного воспитания лежали в трудах Л.Н.Толстого, К.Д.Ушинского, А.С.Макаренки, В.А.Сухомлинского и др. Народная педагогика – составная и неотъемлемая часть общей духовной культуры народа. К проблемам народной педагогики первым обратился известный этнограф и педагог Г.С. Виноградов (1886-1945). В 1926 г. была издана его книга «Народная педагогика». Он даёт описание сущности этого явления как составной части педагогической культуры народа, утверждавший право существования термина и понятия «народная педагогика». Народная педагогика «не



столько система, сколько сумма знаний, умений», - утверждал Г.С. Виноградов. Он характеризовал народную педагогику как совокупность навыков и приемов, применяемых народом в целях формирования личности в определенном направлении [17].

Народная педагогики стала фундаментом развития этнопедагогики. Изучение истории зарождения этнопедагогики является также весьма актуальной и малоизученной проблемой. В советскую педагогику термин «этнопедагогика» был введен в 1970-х гг. академиком Г.Н. Волковым. (1927-2010), в своей монографии «Этнопедагогика» (1974 г.) он дает теоретико-методологическое обоснование этнопедагогики как самостоятельной отрасли научно-педагогического знания. Он всесторонне рассмотрел понятие «народное воспитание» и сферу его влияния, определил его цели, содержание, методы и средства, описал народный идеал совершенного человека. Им впервые была рассмотрена роль детской среды как мощного фактора самовоспитания и взаимного воспитания [12].

На фоне демократических преобразований в российском обществе изменились и требования государства к системе дошкольного образования, появились новые нормативно-правовые документы с новыми стратегиями, целями и задачами развития системы дошкольного образования в России: в Концепции дошкольного воспитания [1989], появилась задача, связанная с разработкой содержания регионального компонента дошкольного образования. В ней указывалось, что «должны быть созданы вариативные, связанные с региональной спецификой, типом дошкольных учреждений руководства по воспитанию и программы обучения детей» [9, с. 16]. В результате реализации данной концепции в дошкольной теории и практике появился термин «региональный компонент дошкольного образования».

Существенный вклад в изучение содержания регионального компонента дошкольного образования внесла А.Г. Абсалямова. По её мнению, региональный компонент дошкольного образования должен включать устно-поэтическое, музыкально-игровое и декоративно-прикладное творчество народов, представ-

ленных в социально-этнической среде группы. В своих работах автор указывает на мультикультурную направленность регионального компонента дошкольного образования, которая должна удовлетворять потребности всех субъектов мультикультурного образовательного пространства [1]. Борисова У.С. утверждает, что региональный компонент обеспечивает включение в содержание образования региональные культурные традиции; создает условия для реального осуществления образования и воспитания на родном языке; сохранения и транслирования историко-культурного наследия народов; традиционное мировоззрение народа остается ядром философии этнокультурного образования. Гогобиридзе А.Г. исследует проблемы целостного развития и образования ребёнка в поликультурном обществе, которые ей рассматриваются как интеграция процессов становления, саморазвития и формирования (образования) [7]. В реальности эти процессы образуют целостность процесса культурного развития, который выражается: в многообразных, многовариативных, индивидуальных проявлениях; в процессах накопления ценностного отношения, интереса к культуре; в накоплении опыта субъекта деятельности и поведения в культуре; в создании системы специальных педагогических условий, обеспечивающих становление, саморазвитие и образование дошкольника. Богомолова М.И. исходит из того, что поликультурное образование по своей сущности близко межнациональному воспитанию и предусматривает межличностное взаимодействие, противостоит национализму и расизму. Оно направлено на освоение культурно-образовательных ценностей, на взаимодействие различных культур в ситуации плюралистической культурной адаптации к иным культурным ценностям [7].

Ряд учёных указывает на необходимость внедрения принципов мультикультурного образования и воспитания, начиная именно с дошкольного возраста (А.Г.Абсалямова, Ю.Ю.Бочарова, В. Венцель, Е.Ю.Протасова, Э.К.Суслова и др.). И современный педагог должен быть подготовлен к работе в мультикультурном коллективе детей, основанной на принципах мультикультурного образования, целью которого является создание системы, предоставляющей воз-



возможности обучения для всех детей социума, способствующей максимальному развитию их потенциала. Мультикультурное образование - это образовательная стратегия, представляющая последовательные образовательные процессы (организация, реализация, результат), цель которых - решение образовательными средствами проблем, возникающих в обществе в ходе эволюции национальных государств и постколониальных миграционных процессов. Ученые рассматривают понятие «мультикультурно-развивающая среда» дошкольной группы как систему материальных объектов, направленных на обеспечение понимания и взаимодействия детей разных национальностей в процессе образовательной деятельности, определенным образом влияющую на формирование этнической идентичности дошкольников [1; 2].

Этнокультурное образование - это органическая составная часть общего государственного образования России как полиэтнической страны, многомерное историко-политическое, социокультурное и педагогико-организационное явление, основой которого является творческое освоение этнокультурных ценностей (языка и литературы, истории и культуры, духовного наследия). Борисова У.С. указывает, что этнокультурное образование относится к числу междисциплинарных проблем и поэтому входит в сферу интересов различных отраслей гуманитарного знания - педагогики, психологии, философии, социологии, социально-культурной антропологии, этнологии и других гуманитарных дисциплин [7]. Этнокультурные запросы и потребности в образовании - одна из наименее разработанных проблем, которая несет неодинаковую этническую нагрузку, значение и остроту проявления.

Проблема приобщения детей к национальной культуре освещается в содержании современных нормативно-правовых документах. Одной из основных задач городской целевой программы развития системы образования городского округа город Уфа Республики Башкортостан на 2011-2015 годы «Столичное образование-2015» является поддержание курса на сохранение национально-регионального компонента в содержании образования, совершенствование сис-

тем изучения родных языков и национальных традиций как основы нравственного, гражданского и культурного воспитания подрастающего поколения [18].

В содержании новых Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования [2013] представлены требования к структуре основной образовательной программы дошкольного образования и указывается, что часть программы, формируемая участниками образовательных отношений, должна учитывать образовательные потребности и интересы воспитанников, членов их семей и педагогов и, в частности, может быть ориентирована на специфику национальных, социокультурных, экономических, климатических условий, в которых осуществляется образовательный процесс [20].

Рассмотрев и проанализировав генезис основного понятия нашего исследования «этнокультурная ситуация развития» мы попытались дать собственное определение данному понятию. В нашем понимании **«этнокультурная ситуация развития» - это совокупность взаимоотношений субъектов образовательного пространства, принадлежащих к различным культурным группам (этносам, нациям), направленная на взаимопонимание, взаимообогащение и взаимодействие между ними.**

Таким образом, мы считаем, что проектирование образовательной деятельности детей дошкольного возраста должно быть с учётом этнокультурной ситуации развития дошкольников, открывающей возможности позитивной социализации ребёнка, его всестороннего личностного морально-нравственного и познавательного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе соответствующих дошкольному возрасту видов деятельности, сотрудничества со взрослыми и сверстниками в зоне его ближайшего развития. Но, к сожалению, этнокультурные аспекты образования, в том числе и этнокультурная ситуация развития личности, одна из наименее разработанных проблем в сфере дошкольного образования. И проблему разработки содержания понятия «этнокультурной ситуации развития» дошкольников мы видим в дальнейшем изучении и составлении технологии проектирования образова-



тельной деятельности дошкольников с учётом мультикультурного характера образовательного пространства детства. Еще раз подчеркнем, что обновление содержания основных понятий нашего исследования, их многоаспектность и теоретическая бинарность ставят перед нами задачу более детального изучения не только содержания этих понятий, но и влияние условий внешней среды на их функционирование и развитие, что чрезвычайно важно для исследования проблемы проектирования образовательного процесса в условиях внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования.

Библиографический список

1. Абсалямова, А.Г. Организация педагогического процесса в многонациональном дошкольном образовательном учреждении [Текст]. / А.Г. Абсалямова. / Культура. Искусство. Образование: сборник научных трудов МГОПУ им.М.А.Шолохова. - М.: РИЦ «АЛЬФА» МГОПУ им. М.А.Шолохова, 2003. – С.117 – 123.
2. Абсалямова, А.Г. Развитие межнациональных отношений студенческой молодёжи [Текст]. / А.Г. Абсалямова. – Уфа: Академии ВЭГУ, 2013. – 308 с. [Монография]
3. Аристотель [Текст]. Сочинения: В 4 т.- Т. 4. - АН СССР, Ин-т философии; ред. А. И. Доватур, Ф. Х. Кессиди. - М.: Мысль, 1984. - 830 с.
4. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века [Текст]: монография / Б.С. Гершунский. - М -1998 –С.79.
5. Есина, Е.В. Педагогическая психология [Текст]./ Е.В. Есина. – М.: Эксмо, 2008 – 160 с.
6. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст]./ И.А. Зимняя. - М.: Логос, 2004 - 384 с.
7. Исследование проблем дошкольного детства в поликультурном пространстве российских городов. Результаты межрегионального исследования [Текст]: Монография. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009.- 521 с.
8. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Педагогический словарь [Текст]: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. - М.: И; М.: Издательский центр «Академия», 2000 - 176 с.
9. Концепция дошкольного воспитания [Текст]// Дошкольное воспитание. - М.: Просвещение, 1989. - № 5. - с. 10-23.
10. Лукацкий, М.А. Объяснительная, описательная и предсказательная функция современной педагогической науки [Текст]. Монография/ М.А. Лукацкий. - М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2013.- 192 с.
11. Муравьёва, Г.Е., Моругина, В.В. Проектирование образовательного процесса в ВУЗе на основе компетентностного подхода [Текст]: монография / Е.Г. Муравьёва, В.В. Моругина. - Шуя: Изд-во ФГБОУ ВПО «ШГПУ», 2012.- 170с.
12. Недземковская, Г.В. Зарождение и развитие этнопедагогике [Текст]. / Г.В.Недземковская // Психология и педагогика. - 2009. - №5. - С.157-163.
13. Новиков, А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий [Текст]. / А.М. Новиков. - М.: Издательский центр ИЭТ, 2013.- 268 с.
14. Образовательная программа дошкольного образования [Текст]: Технология проектирования на основе требований ФГОС./ под. Ред. А.А. Майера, А.М. Соломатина, Р.Г. Чу-

раковой.- М.: Академкнига/ Учебник, 2014. – 128 с. – (Библиотека руководителя и методиста. Введение ФГОС)

15. Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека [Текст]./ Г.Н. Сериков. - М.: Мнемозина, 2002. - 416 с.

16. Тюгашев, Е.А. Философская деятельность: горизонт безопасности (Теоретико-методологический анализ) [Текст]: монография / Е.А. Тюгашев. - Новосибирск - 2000.

17. Столяренко, Л.Д. Основы психологии [Текст]./ Л.Д. Столяренко.- Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 671 с.

18. Целевая программа развития системы образования городского округа город Уфа Республики Башкортостан на 2011-2015 годы «Столичное образование-2015»»: [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://ufacity.info/document/74183.html>

19. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/2974/файл/1543/12.12.29-ФЗ_Об_образовании_в_Российской_Федерации.pdf

20. Федеральный Государственный Образовательный стандарт Дошкольного образования: [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/новости/3447/файл/2280/13.06.14-ФГОС-ДО.pdf>

Biblioraphy

1. Absalyamova, A.G. The Organization of pedagogical process in a multicultural preschool educational institution [Text]. / A.G. Absalyamova. / Culture. Art. Education: collection of scientific papers of the University to them.M.A. Sholokhov. - М.: RIC «ALPHA» of the University to them. M. A. Sholokhov, 2003. - P. 117 - 123.

2. Absalyamova, A.G. The Development of interethnic relations student youth [Text]. / A.G. Absalyamova. - Ufa: Academy of EEHU, 2013. - 308 p. [Monograph]

3. Aristotle [Text]. Works: 4 T. - Tom 4. - The USSR Academy of Sciences, Inst. of philosophy, Ed. by A. I. Territory, F. H., Cassidy. - М.: Thought, 1984. - 830 p.

4. Hersonski, B. S. Philosophy of education for the XXI century [Text]: monograph / B. S. Hersonski. - М -1998-Р. 79.

5. Esina, E. W. Psychology of education [Text]./ E. W. Esina. - М.: Eksmo, 2008 - 160 p.

6. Zimnjaja, I. A. Psychology of education [Text]./ I. A. Zimnjaja. - М.: Logos, 2004 - 384 p.

7. The study of the problems of early childhood in the multicultural space of the Russian cities. The results of the interregional research [Text]: Monograph. - SPb.: Publishing house of the Russian state pedagogical University n.a. A. I. Herzen, 2009.- 521 p.

8. Kodgaspirova, G. M., Kodgaspirov, A. Y. Pedagogical dictionary [Text]: For stud. the Supreme. and environments. PED. the textbook. institutions. - М.; М: Publishing center «Academy», 2000 - 176 p.

9. The concept of pre-school education [Text]// Pre-school education. - М.: Education, 1989. No. 5. - P. 10-23.

10. Lukatsky, M. A. Explanatory, descriptive and predictive function of modern pedagogical science [Text]. Monograph/ M. A. Lukatsky. - М.: FSSI & ITP RAE, 2013.- 192 p.

11. Muravieva, G. E., Morugina, V.V. The Design of the educational process in the University on the basis of competence approach [Text]: monograph / G. E. Muravyeva, V.V. Morugina.- Shui: Publishing house of FSBI HPI «SSPU», 2012.- 170 p.

12. Nizenkovskaja, G.V.The Emergence and development of ethnic [Text]. / G.V. Nizenkovska // Psychology and pedagogy. - 2009. No. 5. - P. 157-163.

13. Novikov, A. M. Pedagogy: a dictionary of basic concepts [Text]. / A. M. Novikov. - М.: Publishing center of IET, 2013.- 268 p.



14. Educational program of preschool education [Text]: design Technology-based requirements of the FSES./ under. Ed. A. A. Mayer, A. M. Solomatina, R.G.Churakova.- М: Academkniga/ Tutorial, 2014. - 128 S. - (Library Manager and trainer. Introduction FSES)
15. Serikov, G. N. Education and human development [Text]./ G. N. Serikov. - М.: Mnemosyne, 2002. - 416 p.
16. Tugushev, E. A. Philosophical activity: horizon security (Theoretical-methodological analysis) [Text]: monograph / E. A. Tugushev. - Novosibirsk - 2000.
17. Stolyarenko, L. D. principles of psychology [Text]./ L. D. Stolyarenko.- Rostov-on-don: Phoenix, 2000. - 671 p.
18. Target program of development of education system in the urban district of the city of Ufa Bashkortostan Republic for 2011-2015 «Capital education to 2015»: [Electronic resource]. - Mode of access: <http://ufacity.info/document/74183.html>
19. Federal law of the Russian Federation dated 29.12.2012, No. 273-FZ «On education in the Russian Federation»: [Electronic resource]. - Mode of access: http://минобрнауки.рф/документы/2974/файл/1543/12.12.29-ФЗ_Об_образовании_в_Российской_Федерации.pdf
20. Federal State Educational standard of Pre-school education [Electronic resource]. - Mode of access: <http://минобрнауки.рф/новости/3447/файл/2280/13.06.14-ФГОС-ДО.pdf>

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК: 81'373.72: 811.512.141

ББК: 81-3: 81.2.Баш

Абубакирова Залифа Гарифулловна

младший научный сотрудник

отдел литературоведения

Институт истории, языка и литературы

Уфимский научный центр РАН

г. Уфа

Abubakirova Zalifa Garifullova

Junior research fellow

the Department of literary criticism

of the Institute of History Language and Literature

Ufa Scientific Center, Russian Academy of Sciences

Ufa

tam_gdetu@list.ru

Соматизмы *арка* (спина) и *бил* (поясница) в башкирской фразеологии

Somatism arqa 'back' and bil 'lower back' in the Bashkir phraseology

В статье рассмотрены отдельные соматические фразеологические единицы башкирского языка. Высокая степень употребления башкирских соматических фразеологических единиц определяют актуальность данной работы.

The article describes the somatic phraseological units of the Bashkir language. The high degree of usage of the Bashkir somatic phraseological units determines the relevance of this work.

Ключевые слова: соматический код культуры, башкирский язык, лингвокультура, соматизмы, телесная метафора, фразеологические единицы.

Key words: Somatic code of culture, Bashkir language, linguistic culture, somatisms, body metaphor, phraseological units.

Соматизмы составляют значительный пласт фразеологии башкирского языка. Широкое употребление соматизмов в составе фразеологических единиц в значительной степени обусловлено тем, что соматизмы представляют собой один из древнейших слоев в лексике различных языков и входят в ядро основного состава словарного фонда языка [1, с. 30]. Антропоцентрический подход к изучению языка восходит к лингвистическому наследию В. фон Гумбольдта. Как он отмечает «отразившись в человеке, мир становится языком, который встав между обоими, связывает мир с человеком...» [2, с.198]. По мнению А.



Оникиенко, соматизмы, представляющие нижнюю часть тела человека, передают его униженное социальное положение (лизать пятки, валяться в ногах, преклонить колени, поставить на колени, ползать на коленях), а соматизмы – названия верхних частей тела – его высокий социальный статус (брать в руки, высоко держать голову, голова на плечах, с поднятой головой).

Соматические фразеологизмы довольно часто употребляются в речи персонажей и художественной литературы. Несмотря на широкую распространенность соматической фразеологии во всех языках, научные труды в этой области немногочисленны.

В процессе работы над изучением названий частей тела человека, как одного из наиболее устойчивых разрядов лексики, нами было использовано множество трудов русских и башкирских ученых: В. В. Виноградова, В. фон Гумбольдта, Н.М. Шанского, З.Г. Ураксина, А.В. Дыбо, З.З.Гатиатуллиной, З.Ф. Шайхисламовой, Л.Г. Саяховой, Р.Х. Хайруллиной, З.З. Чанышевой, С.Г. Шафикова, и др.

В данной статье речь пойдет о выявлении признаков соматических концептов башкирского языка. В ходе исследования анализируются фразеологические обороты, в состав которых входит компонент со значением «части тела».

Актуальное для башкирского менталитета переносное значение концепта *арка* (спина) и ее синоним *һырт* (хребет) как опора и символа труда зафиксировано в целом ряде пословиц и устойчивых выражений: *Аталы бала – аркалы, инәле бала – иркәле. Таяузай аркаһы булгандың таштай йөрәге булыр. Көнләк азык корһакта, айлык азык аркала. Тапканын эт ашар, аркаһын бет ашар* [3, с. 46]. *Акһак кола, телгә килеп: һыртымды ярып, хур иттең, колагым ярып, ин иттең. Инле лә колак, ярык һырт, йөрөп тә булмас, мин кайттым, тигән ти* (“*Акһак кола*”). Как отмечает А. В. Дыбо, употребление в значении ‘зад, тыл’ предполагает исходное значение ‘спина человека’, а в значениях ‘верх’ и ‘внешняя сторона’ – исходное значение ‘спина животного’. Указывает на это

последнее значение и метафорический перенос 'спина' - 'горный хребет'. Поскольку вообще возможно свободное употребление слова, означающего спину человека, для обозначения спины животного и наоборот, исходное значение можно определить только по наличию таких фразеологизованных употреблений [4, с. 185]. Гора, метафоризируясь как нечто, сходное с живым существом, рассматривается либо как человеческое лицо (ср. употребления таких слов, как 'бровь', 'веко', 'лицо', 'нос', 'рот', 'зуб', 'глотка'), либо как тело лежащего животного ('морда', 'шея' как перешеек, 'спина'—'хребет', 'ребро', 'передняя нога', 'грива'). Гора рассматривается как стоящий человек, ориентированный спиной к северу; обозначены затылок, спина, щеки, плечи, подмышки, ребра, колени; по-видимому, такая метафоризация напрямую связана с представлением о духе – хозяине горы [4, с. 384].

В Древнетюркском словаре *arqa* – I. спина: *его огненные волосы распущены по спине; не порань спины скакуна; арка йөгөн күтәреү* – соотв. поднимая поклажу (букв. груз для спины); 2. перен. поддержка, опора; пособник: *знай, друзья и товарищи – поддержка для мужа; у кого есть опора, тот и силен. Arqa ber-* отворачиваться, показывать спину: *если враг двинет лошадей и пойдет на тебя, держись крепко, не показывай спину; arqa bermäk* – отстранение, пренебрежение; *arqa joläk* – опора, поддержка: *о, боже, приумножай [его] богатство, исполняй все желания, будь опорой во всех [его] делах.*

II. *Arqa* – множество, некоторое количество, совокупность; толпа, группа; 2. вестник, гонец; 3. послание, весть.

В башкирско-русском словаре В. Катаринского *арка* – спина, опора, покровительство, хребет горы. *Һеззең аркала торамын әле под вашим покровительством, при вашей помощи живу еще; аркала кар яуган на высоких местах выпал снег. Аркалык* – наспинник, чересседельник [5, с. 15]. *Бил* – поясница, талия. *Билле* – имеющий талию. *Билле кейем* – одежда с талией [5, с. 32].



Слово *арка* в башкирском, также и во многих тюркских языках в основном значении ‘спина’. В составе фразеологических единиц компонент *арка* имеет следующие значения:

1. Возвышенность, хребет: *тау һырты* - ‘хребет горы’; *Тау аркаһы (йәки тау һырты) тип урындағы эре йыйырсыктар (таузар) тарафынан хасил булып, байтакка һузылған һәм айырылып торған берҙәм күсәр һызығы атала. Тау аркаһының формаһы, озонлого һәм бейеклеге уның барлыкка килеү ваҡытынан һәм үсешеү тарихынан, шулай уҡ уны тәшкил иткән токомдарҙан тора (Википедиянан).*

2. Опора, покровительство: *аталы бала – аркалы, инәле бала – иркәле.*

3. Надежность, защиту: *һин аркам булырлык кеше – досл. ‘ты мой защитник’.*

Для башкирской языковой картины характерно наличие устойчивых выражений, характеризующих надежность, стабильность, защиту: *Арканы ныкка терәү. Арка терәп һөйләшеү. Арка таянысы (терәге) – Бына бит ул, күмәкләшкәс, калай күңелле булып китте. Арка таянысыбыз бар икән! (Й. Солтанов). Һәр кемдең таяныр таянысы, ауырлыктарҙа арка терәр кешеһе булһа, тормош кыйынлыктары кесерәйеп калғандай тойола һәм ваҡыт үтеү менән бөтөнләйгә юйыла (Р. Үтәшева).*

То, что находится за спиной – опасность, так как находится вне поля видимости и имеет фактор неожиданности – *Аркаға бысак казау – соотв. нож в спину. [Юлыш:] Сәсрәгере! Аркаға бысак казаны, Хыянатының әжере – ун тиштә йылкы булһын! (Ә. Хәкимов).*

Арка менән боролоу кемгә, нимәгә – соотв. поворачиваться / повернуться спиной к кому, чему. Когда человек борется с природой за существование, он не поворачивается к ней спиной, а подчиняет ее себе (В. Плеханов, О Белинском). *Кеше йәшәү өсөн тәбиғәт менән көрәшкән сакта, уға аркаһы менән боролмай, ә уны үзенә буйһондора [6, с. 228].*

Арка биреу (арт менән әйләнеу) – соотв. показывать / показать спину. – Вам кого? Помещик за границею, а управитель при смерти!..” И спину показал (Н. Некрасов, Кому на Руси жить хорошо). – Һезгә кем кәрәк? Помещик сит илдә, управитель үлем хәлендә! Һәм аркаһын бирзе. 2. Арка күрһәтеу; ~ табан ялтыратыу; ~ үксә күтәреу. – син. показывать пятки [6, с. 237].

Арка һөйәкһез – досл. спина без костей. Говорят людям, которые не умеют держать свое слово, клятву. Малай сағынан ук әллә нисек шулай арка һөйәкһез булды Закирзың кылыгы (З. Бишшева).

В Древнетюркском словаре *bel I*. поясница: *altunlig kešig belimtā bantam* - колчан, отделанный золотом, я повязал на своей пояснице; *anī belindā tut* - схвати его за пояс.

Bel alīš- братья за пояс; бороться: если можно помириться, мирись, если нет, надень доспехи и борись, схватившись за пояса.

Bel II. холм: *tauta uz joq saj jazūita bel joq* – в горах нет перевала, на пустынной равнине –холма.

Компонент *бил* (поясница) весьма значим в языковой культуре башкирского этноса. В составе фразеологических единиц *бил* (поясница) имеет следующие значения:

1) труд/отдых: - *бил язмай [эшләу]* – соотв. работать не уставая *Хәпәтдинов башкаларзан калышмаҫка тырышып, билен дә язмай эшләй. (Н. Мусин). Бил бөгөү – досл. не иметь возможности передохнуть. Билең бөкмәйенсә бураң тулмаҫ (Әйтем). Бил быуыу – досл. Айбикәнең иптәш кыззары, күрше еңгәләр, бил быуып туй аткарзылар (Г. Дәүләтшина). Билдән балта (альяпкыс) төштө – означает то, что в семье родился ребенок. Ул тыузы, билдән балта төштө (Әйтем).*

2). сила. опора, надежность: - *биле ер күрмәгән кемдең* - досл. в борьбе не знает поражений. *Билен (арка һөйәген) һындырыу кемдең – досл. сломать спину кому. Калдырыуын-калдырзы, ләкин хакими-гәләм Урзаның билен һындырып китте. (Ә. Хәкимов).* А также есть пословицы: *биле ныктың иле нык, иле*



ныктың биле нык – досл. у крепкой поясницы сильная страна, у сильной страны крепкая поясница. Ашагандың биле нык – досл. кто ест, у того крепкая поясница. [Агинәйзәр] үззәре көслә: бил нәзек булһа ла, арка нык, әле генә күбәләктәй осалар, күз асып йомғансы ергә һеңдерә басырлык ғәйрәт менән тулалар (“Киске Өфө”).

3) женская красота: *нескә билле – досл. с тонкой талией; кырмыска бил – досл. муравьиная талия; биле кылдай – досл. как волосинка. Нәзекәй билле, зифа буйлы һылыу кыз егеткә бер һирпелеп карай. Кыззың тулы йөзөн күреп, уның һылыулығына таң калып, һокланып караған, ти егет (“Аһнак кола”). Һай!.. иртәнсәкәй тороп, бер караһам, уң кулында көмөш йөзөк, куш беләзек, билкәй нәзек, саңк-саңк итә Ирәндек бөркөтө, Һай! (Йырзан).*

Таким образом, понятия *арка* (спина) и *бил* (поясница) в башкирской фразеологии обладают сложной и многомерной структурой. В составе фразеологических единиц компоненты *арка* и *бил* имеют 3 значения. Поскольку концепт, по мнению Н.Д. Артюновой и В.Н. Телия - это “понятие, погруженное в культуру”, то через концепты, как *арка* (спина) и *бил* (поясница) может быть описана культурная традиция и обычаи.

Библиографический список

1. Ахметжанова Г. А. Соматизм “Бел/поясница» в казахской и русской фразеологии / Г. А. Ахметжанова. - Известия НАН РК. Серия филологическая. 2007. №4 – с. 30-33
2. Гумбольдт В. О различии строения языков и его влиянии на духовное развитие человечества / В. фон Гумбольдт. - Избранные труды по языкознанию. – М., 1984. – с.
3. Ахтямов, М. Х. Словарь башкирских народных пословиц и поговорок / М. Х. Ахтямов. – Уфа: Издательство «Китап», 2008. – 774 с.
4. Дыбо, А. В. Семантическая реконструкция в алтайской этимологии. Семантические термины (плечевой пояс) / А. В. Дыбо. – М., 1996. – 369 с.
5. Катаринский, В. Башкирско-русский словарь / В. Катаринский. – Оренбург: Типография Б.Бреслина, 1899. – 309 с.
6. Ураксин, З. Г. Русско-башкирский фразеологический словарь: 1572 фразеологических оборота / Под ред. Э.Р. Тенишева / З. Г. Ураксин. – М.: Рус. яз., 1989. – 404 с.
7. Кульбердина, З. Г. Боронго кулъязмала соматик лексик берәмектәр // Актуальные проблемы диалектологии языков народов России (Материалы XIII международной конференции) / З. Г. Кульбердина. – Уфа, 2013. – 246 с.
8. Тенишев, Э. Р. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков Лексика: 2-е изд., доп. / Э. Р. Тенишев. - М.: Наука, 2001. – 824 с.
9. Дыбо, А. В. К параалтайской реконструкции названий частей тела // Теория и практика этимологических исследований / А. В. Дыбо. – М., 1985. С. 82-93.

10. Дыбо, А. В. Этимологический материал к реконструкции пратунгусоманьчжурских названий частей тела // Синхрония и диахрония в лингвистических исследованиях / А. В. Дыбо. – М., 1988. Ч. I. С. 108-127.

Bibliography

1. Ahmetzhanova GA somatism "Bel / loin" in Kazakh and Russian phraseology / GA Ahmetzhanova. - Proceedings of the National Academy of Sciences of Kazakhstan. Philological series. 2007. №4 - with. 30-33

2. Humboldt W. On the difference between the structure of language and its influence on the spiritual development of mankind / W.von Humboldt. - Selected works on linguistics. - M., 1984. - p.

3. Akhtyamov, MH Dictionary Bashkir folk proverbs and sayings / MH Akhtyamov. - Ufa: Publishing house "Kitap", 2008. - 774 p.

4. Dybo, AV Semantic Reconstruction in the Altaic etymology. Semantic terms (shoulder girdle) / AV Dybo. - M., 1996. - 369 p.

5. Katarinsky, V. Bashkir-Russian dictionary / V. Katarinsky. - Orenburg: Typography B.Breslina, 1899. - 309 p.

6. Uraksin, ZG-Bashkir Russian phrasebook: 1572 turns of phrase / Ed. ER Tenisheva / ZG Uraksin. - M.: Eng. lang., 1989. - 404 p.

7. Kulberdina, ZG Боронго кылымдагы сөмәтик лексика берәмектөр // Actual problems of dialectology languages of Russia (Proceedings of XIII International Conference) / ZG Kulberdina. - Ufa, 2013. - 246 p.

8. Tenishev, ER Historical and comparative grammar of Turkic languages Vocabulary: 2nd ed., Ext. / ER Tenishev. - M.: Nauka, 2001 - 824 p.

9. Dybo, AV TO paraaltayskoy reconstruction names of body parts // Theory and Practice of etymological research / AV Dybo. - M., 1985. S. 82-93.

10. Dybo, AV material etymological reconstruction pratingusomanchzhurskih // names of body parts in the synchronic and diachronic linguistic studies / AV Dybo. - M., 1988. Part I. pp 108-127.



УДК 811.111'25:33

ББК 81.2

Баскакова Екатерина Сергеевна

кандидат филологических наук,

доцент

кафедра методики преподавания английского языка и перевода

Сургутский государственный университет ХМАО-Югры

г. Сургут

Гарбузова Валентина Владимировна

магистрант

кафедра методики преподавания английского языка и перевода

Сургутский государственный университет ХМАО-Югры

г. Сургут

Baskakova Ekaterina Sergeevna

Candidate of Philology,

Associate Professor

Department of the English Language and Translation teaching

Surgut State University

Surgut

Garbuzova Valentina Vladimirovna

Graduate Student

Department of the English Language and Translation teaching

Surgut State University

Surgut

trypbi@yandex.ru

Особенности перевода безэквивалентной лексики с английского языка на русский на примере терминов финансовой сферы

Translating Non-Equivalent Financial Terms from English into Russian

В статье рассматривается проблема перевода безэквивалентной лексики финансовой сферы с английского языка на русский язык, в современных СМИ. В статье дается определение понятия безэквивалентной лексики, а также основные характерные особенности терминов финансовой сферы, которые позволяют вычленять их из текста. Кроме того, в статье рассмотрены основные причины возникновения безэквивалентности финансовых терминов. Методом сплошной выборки проведен качественный и количественный анализ приемов перевода терминов финансовой сферы, вычленены наиболее частотные переводческие трансформации для передачи безэквивалентных терминов с английского языка на русский.

The article deals with the problem of translating non-equivalent financial terms in newspaper articles from English into Russian. The article defines a term, states its characteristics, and points out reasons for financial terms occurrence. Qualitative and quantitative analysis of the data was conducted. The translation techniques were

pointed out, the most frequent translation techniques used for translating non-equivalent financial terms from English into Russian were defined.

Ключевые слова: безэквивалентная лексика, финансовая терминология, переводческая трансформация, описательный перевод, калькирование, переводческая замена, генерализация.

Key words: non-equivalent lexis, financial terms, translation techniques, description, calquing, translation replacement, generalization.

В современном мире важность и актуальность изучения проблемы перевода терминов финансовой сферы не подлежит сомнению. Она обусловлена все более усиливающимися процессами глобализации и интернационализации, расширением торгово-экономического и финансового сотрудничества, растущим объемом коммуникации в финансовой сфере.

Эквивалентность исходного и конечного текстов, как известно, является одним из основных требований, выдвигаемых теорией и практикой переводческой деятельности с самого ее появления. А.О. Иванов считает, что под эквивалентом в переводе следует понимать функциональное соответствие в языке перевода, передающее на аналогичном уровне плана выражения (слова, словосочетания) все «релевантные в пределах данного контекста компоненты значения или одного из вариантов значения исходной единицы» [2, с. 11].

Л.Л. Нелюбин определяет безэквивалентную лексику как «лексические единицы (слова и устойчивые словосочетания), которые не имеют ни полных, ни частичных эквивалентов среди лексических единиц другого языка» [4, с. 24].

В своем исследовании Н.А. Иванова приходит к выводу, что безэквивалентность вызывается расхождением референциальных значений лексических единиц исходного и переводящего языков, частным случаем которого является полное отсутствие соответствующего понятия в переводящем языке, либо невозможность выразить референциальное значение исходного слова на аналогичном уровне плана выражения переводящего языка [3, с. 50]. Характерной чертой безэквивалентных слов является их непереводаемость на другие языки с помощью постоянного соответствия, их несоотнесенность с определенным словом другого языка.



Термины, т. е. слова или словосочетания специального языка, создаваемые для точного выражения специальных понятий и обозначения специальных предметов, в большинстве своем имеют постоянные эквиваленты в других языках. Однако нельзя не принимать в расчет и существование безэквивалентной терминологии. Так, указание на принадлежность ряда терминов к безэквивалентной лексике мы находим у А. В. Федорова [8, с. 138], а Л.Л. Нелюбин говорит о «временно безэквивалентных терминах» [4, с. 25].

Безэквивалентными, таким образом, можно считать только те термины, которые являются новыми для языка перевода, отражающими некие новые для него понятия. [7, с. 27].

По мнению ведущих современных теоретиков перевода, наиболее распространенными способами передачи безэквивалентных лексических единиц являются транскрипция, транслитерация, гипо-гиперонимический перевод, а также калькирование [5, с. 19].

Согласно данным О.В. Дробыш, подавляющее большинство безэквивалентных терминов финансовой сферы может быть передано в переводе посредством калькирования, например: *deferred tax* - *отложенный налог*; *fair value* - *справедливая стоимость*. Описательный перевод, отличающийся громоздкостью, она рекомендует использовать значительно реже, когда нет других вариантов, например: *custodian* — *депозитарий, управляющий ценными бумагами акционера*. Транскрипцию и транслитерацию исследователь предлагает использовать лишь в единичных случаях при переводе терминов-слов, таких, как, например, *outsourcing* - *аутсорсинг* [1].

В поддержку калькирования как основного способа передачи сложных терминов выступают и М.Ю. Семина и Н.А. Трофимова [6].

В нашем исследовании рассматривались безэквивалентные финансовые термины, встречающиеся на страницах англоязычной периодической печати. Методом сплошной выборки было отобрано 100 лексических единиц требуемой категории, имеющих, в большинстве случаев, определение на английском

языке и взятых в оригинальном контексте. Материалом послужили термины финансовой сферы США, выявленные в статьях таких газет, как The New York Times, The New York Post, The Washington Post и Wall Street Journal за 2009-2014 годы. Исходный материал был разделён на группы в соответствии со способом перевода, выбранным для той или иной терминологической единицы, а именно: калькирование, замена, описательный перевод, генерализация, транскрипция/транслитерация.

Было определено процентное соотношение частотности употребления способов перевода и получены следующие результаты: из 100% терминов 60% было переведено описанием, 27% – приёмом калькирования, 11% – транслитерацией и по 1% трансформациями замены и генерализацией.

Рассмотрим примеры использования безэквивалентных финансовых терминов в статьях периодической печати и их перевода на русский язык.

*The financial crisis we're in today stems from the invention by Drexel Burnham Lambert of the **junk bond**," Martin Lipton, the superlawyer who co-founded Wachtell, Lipton, Rosen & Katz, said derisively at a conference last month.* [The New York Times, May 2009].

В этом примере используется финансовая реалия “Junk-bond”, которая появилась относительно давно и уже успела закрепиться на страницах СМИ. «Мусорные облигации», или как их иногда называют «Джанк – облигации» (в данном случае при переводе используется приём полужалки) – это спекулятивные высокодоходные облигации, выпускаемые, как правило, небольшими компаниями, не имеющими солидной деловой репутации. Доходность таких облигаций на 3-4 % превышает доходность государственных, однако, их выпуск и реализация сопряжены с высоким риском. Обычно организация Стандарт энд Пул присваивает статус “Junk – bond” компании, находящейся на грани банкротства. Это понятие не является новым для большинства читателей новостей в области экономики и финансов, поэтому наиболее логичным будет следующий вариант перевода, в котором данный термин калькирован: *Причи-*



ной финансового кризиса, который мы переживаем сегодня, послужило изобретение Дрекселем Бёрнхэмом Ламбертом **мусорных облигаций**», - с иронией заявил на конференции в прошлом месяце Мартин Липтон, блестящий юрист, соучредитель компаний *Wachtell, Lipton u Rosen & Katz*».

Однако при переводе терминологического словосочетания “junk-bond status” приём калькирования не раскрывает значение данного явления в полной мере. По нашему мнению, в данной ситуации правильнее всего будет применить приближенный перевод. Например, этот термин встречается в следующем предложении: *The grades - ranging from C, or **junk-bond status**, to triple-A - gauge the risk that a company or a country might default on its debts.* [The New York Times, July 2011].

Мы предлагаем следующий вариант перевода, где термин передан посредством описательного перевода: *Шкала, варьирующая от уровня «С», **показывающего, что компания находится на уровне банкротства, до уровня «AAA», даёт оценку риска невыполнения компанией или страной долговых обязательств.***

Таким образом, следует подчеркнуть, что контекст и окружение безэквивалентной терминологической единицы играют одну из ключевых ролей при выборе способа перевода.

Содержание термина-реалии “The Troubled Asset Relief Program (TARP)” частично раскрыто в самом её названии. Она является основным компонентом широкомасштабной государственной кампании 2008 года, направленной на устранение кризиса субстандартного ипотечного кредитования. В рамках данной программы Казначейство США покупает неликвидные, трудно реализуемые активы банков и других финансовых учреждений с целью увеличения их ликвидности. Если воспользоваться при переводе приёмом калькирования, то название будет звучать как «Программа по спасению проблемных активов». Тем самым, для достижения понимания осведомлённым читателем значения данной реалии, не обязательно прибегать к подробному описанию. В качестве

примера возьмём следующий отрывок из статьи, опубликованной в The Wall Street Journal: *Any overhaul is likely to be tied to the Obama administration's broader efforts to curb systemic risks to the economy. That means the new rules could apply to financial firms like hedge funds or private equity firms that never accepted money from the **Troubled Asset Relief Program, or TARP**. It would also mean greater oversight on compensation for banks that are seeking to return the **TARP money** in an effort to avoid the new strings attached to pay.* [The Wall Street Journal, May 2009].

В приведенном отрывке трижды встречается вышеуказанная терминологическая реалия. В первом случае уместно применить приём калькирования, в то время как при переводе аббревиатуры, соответствующей данной реалии, достаточным будет транслитерировать её для передачи средствами русской графики. Данный приём характерен для перевода акронимов. Например, НАТО (North Atlantic Treaty Organization) обычно передаётся на русский язык как НАТО. По аналогии получаем TARP – ТАРП. Что же касается словосочетания “TARP money”, то тут ни калькирование, ни транслитерация не уместны. В данном случае наиболее оптимальным будет применить приближенный перевод – «активы», так как под “TARP money” подразумеваются именно активы банков и компаний выкупленные Казначейством. Следовательно, перевод данного отрывка будет выглядеть следующим образом: *Все реформы и нововведения связаны с усилиями, прилагаемыми Администрацией Обамы для снижения систематического риска, которому подвергается экономика. То есть новые правила могут распространяться на финансовые фирмы, такие как хэджевые фонды или фонды прямых инвестиций, которые никогда не принимали деньги из «Программы по спасению проблемных активов» (ТАРП). Это также будет большим упущением для банков, стремящихся вернуть свои **активы**, желая избежать новых обязательных выплат».*

Как было указано выше, прием генерализации при передаче безэквивалентных финансовых терминов используется достаточно редко. Связано это, в



первую очередь, с тем, что финансово-экономические категории в большинстве своём являются однозначными и конкретными, и любое отклонение от первоначального значения при переводе может исказить смысл всей статьи. Поэтому переводчику следует как можно более аккуратно обращаться с данным способом перевода. Тем не менее, это вовсе не означает, что от генерализации следует вообще отказаться. Проведённое нами исследование подтвердило, что такой приём, хоть и редко, но допустим при передаче финансовой терминологии. Обратимся к выбранному для анализа примеру, взятому из статьи газеты *The New York Post*: *In the latest blow to his riddled reputation, New York money manager and philanthropist J. Ezra Merkin agreed to cede control of three hedge funds that have been tainted by convicted **Ponzi-schemer** Bernie Madoff.* [The New York Post, May 2009].

Приведенный отрывок содержит термин-реалию “Ponzi-schemer”, которую буквально можно перевести, как «создатель схемы Понци». Суть «схемы Понци», изобретённой американцем итальянского происхождения Кало (Чарльзом) Понци в 1920-х годах, заключается в том, что он предлагал людям зарабатывать на арбитраже, то есть покупке и продаже товара в разных географических плоскостях. Товаром, в данном случае, служили международные ответные купоны. В основу схемы была положена идея сыграть на разнице почтовых тарифов в разных странах. Купив недорого международные ответные купоны в одной стране, и впоследствии обменяв их на почтовые марки на большую сумму в другой, можно было в итоге получить прибыль. По своей сути эта схема является прототипом современных финансовых пирамид. Читателям, связанным с экономикой и финансами, данное экономическое явление знакомо, однако, чтобы сделать текст перевода понятным для большего круга читателей, уместнее применить приём генерализации. Тогда реалию “Ponzi-schemer” можно перевести как «создатель финансовой пирамиды». Перевод рассматриваемого отрывка будет выглядеть следующим образом:

Последним ударом по подмоченной репутации нью-йоркского инвестиционного менеджера и филантропа Эзры Меркина стало его решение отдать контроль за тремя хэджевыми фондами, запятнанными деятельностью осуждённого за создание финансовой пирамиды Берни Мэдофа.

При переводе смысл статьи не пострадал, поскольку в данном случае не важно, создателем какой именно финансовой пирамиды являлся вышеуказанный финансист. Автор статьи только хотел указать на его запятнанную репутацию, поэтому, применив приём конкретизации, мы не исказили значения данного термина-реалии.

Полученные в ходе исследования результаты говорят о том, что наиболее часто при передаче безэквивалентных терминов, относящихся к американской финансовой сфере используется приём описания. Приёмы калькирования и транслитерации были использованы существенно реже. Трансформация замены и генерализация, согласно полученным нами результатам, являются наименее употребительными. Переводчикам следует использовать их осторожно во избежание подмены или утраты значения терминологической единицы.

В заключение следует отметить, что терминология финансовой сферы подвержена очень быстрым изменениям. Многие существующие на сегодняшний день терминологические единицы возникли и вошли в употребление в текущем году. Они ещё не изучены и не описаны в научной литературе, редко встречаются в текстах русскоязычных СМИ, и, соответственно, пока не попали в поле зрения теоретиков и практиков перевода. Это говорит о том, что современная финансовая терминология является перспективным материалом для дальнейших переводоведческих исследований.

Библиографический список

1. Довбыш, О.В. Английская финансовая терминология и проблемы ее перевода на русский язык: На материале годовых финансовых отчетов зарубежных компаний. [Текст] / О.В. Довбыш. – М., 2003. – 186 с.
2. Иванов, А.О. Безэквивалентная лексика. [Текст] / О.А. Иванов – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2006. – 192 с.



3. Иванова, Н.А. Сопоставительно-типологический анализ безэквивалентной лексики: На материале русского, немецкого и французского языков: Дис. ... канд. филол. наук. [Текст] / Н.А. Иванова. – М., 2004. – 260 с
4. Основные понятия переводоведения (Отечественный опыт). Терминологический словарь-справочник [Текст] / Отв. ред. М.Б. Раренко – М.: ИНИОН РАН, 2010. – 260 с.
5. Нелюбин, Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. [Текст] / Л.Л. Нелюбин. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 320 с.
6. Семина, М.Ю. Способы перевода безэквивалентной лексики с английского языка на русский в текстах экономической тематики [Текст] / М.Ю. Семина, Н.А. Трофимова // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. 2013. № 4. – С. 67-71.
7. Суперанская, А.В. Общая терминология: Вопросы теории. [Текст] / А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В. Васильева – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 248 с.
8. Федоров, А.В. Основы общей теории перевода. [Текст] / А.В. Федоров – СПб.: СПбГУ, 2002. – 416 с.

Bibliography

1. Dovbysh O.V. English financial terminology and problems of its translation into Russian. Moscow, 2003. – 186 pages.
2. Ivanov A.O. Non-equivalent lexis. SPbGU, 2006. – 192 pages.
3. Ivanova N.A. Comparative-typological analysis of non-equivalent terms in the Russian, German and French languages. Moscow, 2004. – 260 pages.
4. Neljubin L.L. Explanatory dictionary of theory of translation. Moscow. Flinta, 2008. – 320 pages.
5. Basic concepts of theory of translation (National experience). Terms dictionary. Moscow. 2010. – 260 pages.
6. Semina M.Ju. Types of non-equivalent vocabulary translation from English into Russian in the economic issues. Moscow, Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholohova. Filologicheskie nauki, 2013. № 4. – 71 pages.
7. Superanskaja A.V. General terminology: Theory questions. Moscow. LKI, 2007. –248 pages.
8. Fedorov A.V. The theory of translation. Saint-Petersburg, 2002. – 416 pages.

УДК 81'371
ББК 81.2

Божко Наталья Анатольевна

аспирант

кафедра филологического образования
Тюменский государственный университет
г. Тобольск

Bozhko Natalia Anatolievna

Post-graduate

Department of the Philological Education
Tyumen State University
Tobolsk

ermakova25@yandex.ru

Сегментация как прием окказионального преобразования фразеологизмов в художественном тексте

Segmentation as a device of occasional transformation of phraseological units in a literary text

В статье рассматривается один из приемов окказионального преобразования фразеологизмов – сегментация, в результате которой на базе фразеологизмов русского языка возникают лексемы-окказионализмы. В современном языкознании накоплен немалый опыт исследования таких единиц, но до сих пор это явление не признано системным.

The article describes one of the devices of occasional transformation of phraseological units – segmentation, resulting in the appearance of the occasional words on the basis of phraseological units in the Russian language. In modern linguistics a considerable experience in the study of such units has gained, but so far this phenomenon is not recognized as a system.

Ключевые слова: фразеологизм, сегментация, трансформация, индивидуально-авторские преобразования, структурно-семантические преобразования, окказиональный фразеологизм, отфраземная лексема.

Key words: phraseological unit, segmentation, transformation, authorial transformations, structural and semantic transformations, occasional phraseological unit, phrasemic lexeme.

Сегментация – яркий стилистический прием окказионального преобразования фразеологизмов. Фраза для мастера художественного слова не является какой-то застывшей и неразложимой единицей. Он находит в ней неисчерпаемые возможности семантического и стилистико-синтаксического характера. В таком случае язык писателя является одним из источников обогащения национальной фразеологии. [Ермакова, Божко 2013: 156].



«Вычленение» лексемы из фразеологизма рассматривают в своих работах М.А.Алексеевко, Н.Ф.Алефиренко, Т.П.Белоусова, А.М.Бушуй, Е.Н.Ермакова, А.М.Мелерович, В.М.Мокиенко, А.В.Петров, Р.Н.Попов, Г.А.Селиванов, Е.В.Сенько, М.Б.Ташлыкова, И.Ю.Третьякова, Л.А.Чиненова, Н.М.Шанский, В.К.Янцен и др. Сегментация как прием окказионального преобразования ФЕ в работах фразеологов называется по-разному: «осколки» фразеологизма (Е.А.Некрасова), «использование отдельных образных компонентов» (Н.Л.Шадрин), «использование отдельных лексических компонентов в изолированном виде» (И.М.Абрамович), «крайняя степень редукции» (А.М.Бабкин), «вычленение ключевого компонента» (А.М.Мелерович), «использование отдельных компонентов, выражающих элементы фразеологического значения» (А.М.Мелерович, В.М.Мокиенко), «имплицированный фразеологизм» (Е.Н.Ермакова), «сегментация» (расщепление) фразеологизма» (О.В.Бойко).

По словам И.Ю.Третьяковой, «Сегментация ФЕ – это разделение ФЕ на части, вычленение какой-либо части и использование в качестве самостоятельной синтаксической единицы в предложении». [Третьякова 2011: 99]. Е.Н.Ермакова отмечает, что в русском языке есть особая составляющая фразеологического фонда: благодаря специфической организации семантики и структуры фразеологической единицы при опущении одного или нескольких ее компонентов все значение бывшего фразеологизма фокусируется в одном «осколочном» компоненте, который можно квалифицировать как отфразеологическую лексему. [Ермакова 2013: 79]. Она приходит к выводу, что «динамическое состояние языка обусловлено функционированием и взаимодействием в нем нормированных, узуальных и окказиональных знаков». [Ермакова 2012: 286].

Появление «осколочных» лексем, вычленившихся из фразеологизмов, обусловлено динамическими процессами в языке: слово → фразеологизм → слово. Производящие и производные единицы находятся в отношениях фор-

мально-структурного и семантического взаимодействия. Анализируя процессы взаимодействия единиц разных уровней (фразеологизма и лексемы), Е.Н.Ермакова считает, что наиболее «корректным термином, характеризующим производную единицу, является термин «отфраземная лексема», а процесс, в результате которого происходит образование отфразеологического окказионализма, можно квалифицировать как «лексическую отфразеологическую деривацию» или «отфразеологическое словопроизводство». [Ермакова 2013: 79].

Механизм наделения одного компонента значением всего фразеологизма в целом описала О.С.Ахманова: «...у слов, входящих в состав фразеологических единиц, возникают новые значения, сперва “потенциальные”, как бы “поглощенные” суммарным значением сложного номинативного целого, но способные актуализироваться, выделиться, приобрести способность отдельного воспроизведения» [Ахманова 1957: 170].

Рассмотрим функционирование отфразеологической лексемы в рассказе В.Токаревой «Пять фигур на постаменте»: *И Тамара зависела от Юр и от скульптора. Но есть еще и своя, только своя жизнь. <...> Но она не должна зависеть ни от первых скрипок, ни от громких барабанов, и ее надо пропеть. Самолет летел над Москвой и Днепрпетровском, над Юрами и скульпторами, над облаками и облачатями. Земля медленно и мощно **крутилась** вокруг своей оси. У Земли тоже было свое **колесо***. Внимание читателя, в первую очередь, «приковывает» лексема *крутилась*: в его сознании она соотносится с фразеологизмом *крутиться как белка в колесе* со значением «вынужденно, беспрестанно заниматься какими-либо хлопотными делами, изнурительной работой». В следующем предложении используется еще один сегмент этого же фразеологизма – *колесо*. Перед читателем проходит жизнь героини, где один спутник жизни сменяется другим, и это как колесо, которое крутится непрерывно и бесконечно. Такое безысходное постоянство соотносится автором художественного текста с движением Земли вокруг своей оси



– та же бесконечность, то же постоянство. Героиня понимает это, пытается убежать от этого.

Учитывая контекст, мы можем предположить, что читатель «прочитает» сегменты в двух планах: как свободные лексемы в прямом значении и как языковой фразеологизм: *колесо* (свободная лексема) – как движение Земли, образное представление (ФЕ) – однообразное и непрерывное дело. Такой прием характеризуется в лингвистике как «двойная актуализация» (под двойной актуализацией В.М.Мокиенко и А.М.Мелерович понимают «совмещение фразеологического значения оборота и его образной основы и/или внутренней формы»). [Мелерович, Мокиенко 2005: 17].

Своеобразно использует В.Токарева отфразеологическую лексему, вычлененную из фразеологизма *дать трещину*, имеющего два значения: 1. «начать разрушаться»; 2. «конфликтовать, прекращать отношения»: *Именно в этот период обозначилась трещина между ними и стало ясно, что эта трещина была всегда. Просто Ковалев поставил свой дом на трещине. А теперь она ширилась, и что будет с домом – не ясно.* (Можно и нельзя). В данном контексте используется лишь один из компонентов ФЕ – *трещина*, но этот компонент легко связывается у носителей языка с узуальным фразеологизмом, хотя отдельный компонент (сегмент) приобретает иной семантический оттенок: отношения не начали разрушаться, они были разрушены уже давно, отношения изначально строились на конфликтах, следовательно, они были обречены, а теперь всё только усугубилось.

По нашим наблюдениям, использование сегментов фразеологизма – довольно частотный прием в произведениях В.Токаревой. При этом во многих случаях, используя сегменты, автор своеобразно вводит их в текст: вначале она употребляет узуальный фразеологизм полностью, а дальше – использует сегменты этого фразеологизма как бы возвращая читателя к тому образу, который был назван фразеологизмом: *Я вышел на улицу и двинулся куда глаза глядят. Мои глаза действительно привели меня к табачному киоску.* (Нам нужно об-

щение). В тексте использован узуальный фразеологизм *куда глаза глядят*, далее – его сегмент *глаза*. Внутренняя форма фразеологизма «по своему желанию; куда попало» помогает читателю идентифицировать сегмент как часть ФЕ, так как он сохраняет связь со значением узуального фразеологизма.

Е.С.Кубрякова отмечает, что одной из причин функционирования слов на базе фразеологизмов следует признать особенности их синтаксического функционирования. Она считает, что языку свойственна «тенденция избежать повторения целой мотивирующей конструкции. Автор текста заменяет её отдельной единицей номинации. [Кубрякова 1981: 182]. Стремление избежать повтора мотивирующей единицы в составе придаточного предложения или ближайшего контекста и заставляет творца текста искать и находить не менее яркую и значимую замену. Таким «заместителем» и выступают лексемы, образованные на базе фразеологизмов. [Ермакова 2012: 210].

Фразеологический сегмент соединен в сознании носителей языка деривационными отношениями с полным фразеологизмом, но не тождественен ему. Значение сегментированной единицы зависит от того, какой компонент «вычленяется».

Рассмотрим функционирование сегмента в рассказе «Казино»: *Но в случае с Наилей принцип был важнее денег. Я не взяла бы их ни при каких обстоятельствах. Иначе я **плюнула бы себе в душу**, что неудобно физически. Где располагается **душа**? Под горлом, в ямке? Или в районе солнечного сплетения, под ложечкой? **Плевать** самой неудобно и даже невозможно.* Из языкового фразеологизма *плевать в душу*, состоящего всего из двух компонентов, поэтапно вычленены оба знаменательных сегмента: *душа* и *плевать*. Сегментированная лексема *плевать* – бывший грамматически главный компонент процессуального фразеологизма, эта лексема соотносится со значением ФЕ «оскорблять самое дорогое для кого-либо, самое сокровенное в ком-либо», а сегмент *душа* соотносится с представлением того, кого оскорбляют.



Благодаря обыгрыванию ситуации с помощью и самого фразеологизма, и его сегментов создается целая история, картина или даже анекдот. Очевидна здесь и семантическая трансформация – способ двойной актуализации: с одной стороны, реализуется фразеологическое значение, а с другой, происходит буквализация образа, так как ФЕ взаимодействует с контекстными актуализаторами: *Плевать самой неудобно и даже невозможно*. Такой прием приводит к «оживлению» ситуации.

Рассмотрим пример с «потерей» компонента фразеологизма: *Мать тихо позавидовала Марусе. Ее муж, Марусин папа, был, как говорится, ни Богу свечка, ни черту кочерга. Для него главное, чтобы его не трогали. А Ковалев — и свечка, и кочерга. Да чего там, сам — и Бог, и черт. Мать всегда мечтала о таком. А Маруся получила. Мечта сбылась в следующем поколении.* (Можно и нельзя). В контексте используются и узуальный фразеологизм полностью *ни Богу свечка, ни черту кочерга* со значением «кто-либо ничем не выделяющийся, не имеющий ярко выраженных особенностей», и его «осколки» – *и свечка, и кочерга; и Бог, и черт*. Исключение фразообразующего компонента – частицы *ни* – приводит, как и в лексической системе языка, к появлению окказиональной единицы с противоположным значением: «кто-либо значительный, важный, выделяющийся». Отделение сегментов и включение их в текст в такой последовательности: от обыденного и низкого к мифологическому и значимому – способствует возвышению персонажа.

Еще пример: *Наиля почувствовала меня и сшила мне сумасшедший пиджак: сочетание шелка, холста и замши. Это называется: в огороде бузина – в Киеве дядька. Казалось бы, несовместимые вещи: где огород, а где Киев? Но еще хуже, когда в огороде бузина – и в Киеве бузина. Именно так – скучно и одномерно – выглядели пиджаки из западных универмагов, даже самых дорогих.* (Казино). В контексте употреблен языковой фразеологизм *В огороде бузина, а в Киеве дядька* – «полная бессмыслица, чепуха (о нелогичности, несообразности чьей-либо речи, рассуждений)». Используется

он не для характеристики чьей-либо речи, а показывает несочетаемость тканей в одежде. Так как здесь соединены два предложения, в которых предметы не сопоставимы друг с другом – огород нельзя противопоставить Киеву, а бузину – дядьке, – то использование фразеологизма логично в данном контексте. Кроме того, здесь имеет место замена компонента: сегментированный фрагмент становится компонентом-заместителем в преобразованном фразеологизме. Окказиональный фразеологизм имеет другую семантику: значение «нелогичный, несообразный» меняется на «однотипный, однообразный, скучный».

Основным фактором появления слов, образованных на базе фразеологизмов, является желание автора придать сообщаемому особую выразительность. Отфразеологические лексемы, появившиеся в результате сегментации, функционируя в языке, становятся основным средством экспрессии текста.

Библиографический список

1. Ахманова, О.С. Очерки по общей и русской лексикологии. – М., 1957.
2. Бирих, А.К. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь: ок. 6000 фразеологизмов / СПбГУ; А.К.Бирих, В.М.Мокиенко, Л.И.Степанова; под ред. В.М.Мокиенко. – 3-е изд., 2007. – 926, [2] с.
3. Ермакова, Е.Н. Инновационные процессы в сфере отфраземного словопроизводства // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов, 2013 – № 6: в 2-х ч. Ч. I. – С. 78-81.
4. Ермакова, Е.Н. Отфразеологическое словообразование в современном русском языке: причины, условия, механизм // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – №2. – С. 206-214.
5. Ермакова, Е.Н., Божко, Н.А. Деривационный потенциал русских фразеологических единиц в художественном тексте // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 2. – С. 155-163.
6. Кубрякова, Е.С. Типы языковых значений: семантика производного слова. – М.: Наука, 1981. – 200 с.
7. Мелерович, А.М., Мокиенко, В.М. Фразеологизмы в русской речи. Словарь. – М.: Русские словари, 2005. – 853 с.
8. Третьякова, И.Ю. Окказиональная фразеология. – Кострома, 2011. – 289 с.

Bibliography

1. Ahmanova, O.S. Ocherki po objei i russkoi leksikologii. – M., 1957.
2. Birihi, A.K. Russkaya frazeologiya. Istoriko-etimologicheskii slovar: ok. 6000 frazeologizmov / SPbGU; A.K.Birihi, V.M.Mokienko, L.I.Stepanova; pod red. V.M.Mokienko. – 3-e izd., 2007. – 926, [2] s.



3. Ermakova, E.N. Innovatsionnye processy v sfere otfrazemnogo slovoпроизводства // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – Tambov, 2013. – № 6: v 2-h chastyah. Ch. I. – S. 78-81.
4. Ermakova, E.N. Otfrazeologicheskoe slovoobrazovanie v sovremennom russkom yazyke: prichiny, usloviya, mehanizm // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2012. – №2. – S. 206-214.
5. Ermakova, E.N., Bozhko N.A. Derivatsionny potentsial russkih frazeologicheskikh edinit v hudogestvennom tekste // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2013. – №2. – S. 155-163.
6. Kubryakova, E.S. Tipy yazikovyh znachenii: semantika proizvodnogo slova. – M.: Nauka, 1981. – 200 s.
7. Melerovich, A.M., Mokienko, V.M. Frazeologizmy v russkoi rechi. Slovar. – M.: Russkie slovari, 2005. – 853 s.
8. Tretyakova, I.U. Okkazionalnaya fraseologia. – Kostroma, 2011. – 289 s.

УДК: 316.77.001

ББК: Ш0 (80)

Верник Александр Григорьевич

аспирант

кафедра теории массовых коммуникаций

Институт гуманитарного образования

Челябинский государственный университет

г. Челябинск

Vernik Alexander Grygoryevich

graduate student

in the department of Theory of Mass Communications

Institute of Liberal Education

Chelyabinsk State University

Chelyabinsk

agvernik@gmail.com

**Создание профессионального интернет–контента: российский опыт
и сравнительный анализ YouTube–канала «Дождь»
Creating a professional internet–content: Russian experience
and comparative analysis of YouTube channel «Dozhd'»**

С середины 2000–х Интернет стал одним из основных источников информации, большая часть которой формируется с помощью видеоконтента. В своей статье Александр Верник анализирует истории развития двух отечественных ресурсов в этой сфере: Russia.ru и «Дождь», после чего сравнивает деятельность последнего с другими отечественными проектами на YouTube — крупнейшем видеохостинге мира.

Since the mid 2000s, Internet has become a major source of information, mostly formed with the help of video content. In this article Alexander Vernik analyzes the history of two Russian resources in this area: Russia.ru and TVRain and compares the activity of the latter with other national channels on YouTube — the largest video sharing site in the world.

Ключевые слова: социальные медиа, Интернет, видеоконтент, Дождь, Russia.ru, Russia Today, ОТР, YouTube.

Key words: social media, Internet, video content, TVRain, Russia.ru, Russia Today, OTR, YouTube.

Видеоконтент в Интернете является одним из наиболее популярных форматов контента среди пользователей. Этот тезис подтверждает популярность сервиса YouTube, который на сегодняшний день является третьим в мире интернет–ресурсом по посещаемости [19].

Цель данной статьи — исследовать историю развития крупнейших производителей профессионального интернет–контента в отечественном сегменте



Интернета и проанализировать YouTube–каналы трех отечественных телеканалов: «Дождь», ОТР (Общественное телевидение России) и Russia Today.

Среди множества видеохранилищ в Интернете, которые предлагают своим пользователям поделиться созданной записью, есть категория совершенно иного уровня. Это коммерческие проекты, весь контент которых создан профессионалами своего дела – журналистами, операторами, копирайтерами и прочими людьми, без которых современная видеожизнь Сети не представляется возможной. Речь идет не о проектах, которые дублируют оффлайн–вещание в Интернете, а о каналах, которые изначально развивались в Сети, а позже начали трансляцию в оффлайн–источниках.

Пионером в области отечественного сетевого телевидения стал проект Russia.ru, сменивший несколько раз концепцию вещания за семь лет своего существования.

Интернет-проект «Russia.ru» был создан в октябре 2007 года [8] и сразу сумел привлечь внимание пользователей. Этому способствовало несколько факторов: удачное доменное имя и принципиально новый для того времени дизайн для сайта. Отличительной особенностью проекта являлось окно видеопроигрывателя, занимавшее весь экран — для конца 2007 года, когда безлимитный Интернет в России только начинал свое развитие, подобный шаг был смелым решением. Просмотр контента в высоком качестве заставлял многих ожидать загрузки до нескольких десятков минут; но качество видеоматериала, как в техническом, так и в журналистском исполнении, не имело тогда конкурентов.

Создателем первого интернет-телеканала стал Константин Рыков, учредитель таких популярных интернет–ресурсов, как «Дни.Ру» и «Взгляд.Ру». На тот момент Рыков являлся уже бывшим начальником интернет-департамента Первого канала [16].

Долгое время дизайн сайта оставался прежним. Но ровно до того момента, когда видеоконтент в Интернете начал набирать популярность (одна из главных причин – популяризация YouTube). Тогда было решено уменьшить ок-

но плеера в четыре раза, используя остальное место для информационных блоков с описанием рубрик, доступных для просмотра [15].

Ежемесячный охват аудитории Russia.ru составлял более 2,5 миллионов зрителей [8]. Особую популярность проект приобрел после операции по принуждению к миру, которая прошла в августе 2008 года в Грузии. Во время войны в Южной Осетии телеканал каждый день размещал информацию о ходе военных действий, а также брал комментарии у специалистов по поводу сложившейся ситуации. Итогом всей августовской работы коллектива Russia.ru в Грузии стал фильм «Война 08.08.08. Искусство предательства», продюсером которой также стал Константин Рыков. Картина имела широкий общественный резонанс, в общей сложности его посмотрели более двух миллионов человек.

Телеканал пережил смену концепции в конце 2009 и 2010 года. Проект позиционировался как «точка входа в Рунет», совмещая в себе сервис бесплатной почты, блоги, мультимедиа и телевидение. Попытка создать единый информационный портал успехом не увенчалась: на ноябрь 2014 года ресурс не обновляется: последние новости касаются итогов 2013 года. При этом в 2012 году Константин Рыков говорил о планах превратить Russia.ru в отечественный Huffington Post — основной ресурс гражданской журналистики в США [6].

Сегодня можно с сожалением констатировать: та популярность, которую предрекали Russia.ru семь лет назад, не стала реальностью. В 2014 году об этом проекте помнят лишь давние пользователи Рунета. Информации относительно дальнейших планов администрации Russia.ru нет: ресурс находится в стагнации.

Принцип «создание контента профессионалами» является определяющим для еще одного проекта, который стал известен в 2010 году — телеканала «Дождь». Этот проект сделал ставку на конвергенцию привычного людям эфирного телевидения и сетевых возможностей: на сайте телеканала www.tvrain.ru идет онлайн-трансляция эфира, но вместе с этим пользователь может выбрать интересующий его выпуск определенной передачи. До 2013 го-



да онлайн–трансляция была бесплатной, но телеканал перешел на систему paywall — прямая трансляция эфира, как и большинство выпусков программ, доступны только после внесения абонентской платы. На ноябрь 2014 года стоимость подписки составляет от 4800 до 120 000 рублей в год [9].

Телеканал был запущен 27 апреля 2010 года [5]. Руководство позиционировало новый проект как ресурс, призванный сегментировать сетевое телевидение. Взяв на вооружение девиз «Дайте телевидению еще один шанс!», авторы проекта решили предоставить российской интернет-аудитории качественный продукт, который будет отличаться от конкурентов, и прежде всего от Russia.ru. Позиционирование канала: «телеканал для равнодушных людей с активной гражданской позицией и острым чувством сопричастности, не утративших вкус к жизни, успешных, добившихся многого и не очерстевших» [14]. Идеологом проекта и его генеральным директором стал опытный в медиа–пространстве человек — Наталья Синдеева, совладелец радиостанции «Серебряный Дождь» [11]. Известным канал стал после визита Дмитрия Медведева, тогда еще президента России, в апреле 2010 года [7]. Его появление стало неожиданностью: в интервью, которое Медведев дал ведущим канала, он рассказал о своих планах после президентского срока, а также показал себя достаточно сведущим человеком в высоких технологиях. Подобный визит широко обсуждался в интернет–сообществе, а посещаемость самого канала выросла в три раза по данным Alexa.com [18].

Главное отличие «Дождя» от других проектов — прямой эфир. Ранее он транслировался на главной странице телеканала, теперь — на отдельной странице. Это ноу-хау проекта, именно «Дождь» первым реализовал такой подход к интернет–вещанию. В феврале 2011 года Ясен Николаевич Засурский, президент факультета журналистики МГУ, отметил, что канал «ДОЖДЬ» — это положительное явление в отечественной журналистике и этот проект интереснее государственного телевидения, «по крайней мере, его не повторяет» [17].

Тем не менее, несмотря на различные пиар-акции, предпринимаемые руководством и менеджментом телеканала, телеканал долгое время оставался в тени: проект заинтересовал слишком мало людей в Рунете.

По-настоящему популярным «Дождь» стал после скандала в феврале 2011 года, когда в эфир канала вышел новый выпуск проекта «Поэт и Гражданин», автором которого являлся известный российский писатель Дмитрий Быков [2]. В новом выпуске актер Михаил Ефремов прочел стихотворение под названием «Стих о женской доле», посвященное событиям, связанным с судьей Виктором Данилкиным и вторым уголовным делом Михаила Ходорковского и Платона Лебедева, обвиняемых в воровстве нефтепродуктов [4]. 27 декабря 2011 года судья огласил вердикт, согласно которому Ходорковский и Лебедев были признаны виновными. 30 декабря их приговорили к 13,5 годам лишения свободы. Подобное решение было встречено бурей негатива в Рунете, а помощница Данилкина, Наталья Васильева, вскоре дала интервью, в котором рассказала о давлении, оказываемом на ее начальника. Кроме того, Васильева заявила о факте подготовки приговора вне здания суда. Все эти события были отражены в поэме Быкова, где автор нелестным образом отзывался о самом судье. Выпуск был снят с эфира через некоторое время после выхода [3].

Снятие выпуска с эфира широко обсуждалось в Рунете, поскольку это был первый случай цензуры на «Дожде». Обвинения в адрес редакции стали причиной обращения Натальи Синдеевой, в котором она рассказала об истинных причинах решения [10]. По ее словам, это было сделано из-за превышения допустимого порога обвинений в адрес отдельного человека – судьи Данилкина. Тем не менее, желаемого эффекта это обращение не дало: многие интернет-пользователи остались верны мнению о внешнем давлении на телеканал.

Следующий кризис доверия к «Дождю» случился в начале 2014 года: в эфире программы «Дилетанты» был задан опрос, тема которого звучала так: «Нужно ли было сдать Ленинград, чтобы сберечь сотни жизней?» [1]. Негативная реакция населения стала причиной отключения телеканала от всех кабель-



ных сетей, в которых на тот момент размещался телеканал: «НТВ-Плюс», «Акадо» и «Дом.ru». Причины для отключения назывались самые разные — вплоть до юридических несоответствий [13]. Такое положение дел стало причиной резкого сокращения доходов от рекламы, что привело к сокращению рабочих мест: с телеканала ушли некоторые ведущие журналисты. На ноябрь 2014 года телеканал продолжает свое вещание. Следствием сокращения доходов от рекламы стало повышение стоимости подписки, а также начало кампании «Поддержи Дождь!», которая позволила собрать средства на дальнейшую работу телеканала.

Тем не менее, телеканал остается активным участником онлайн-пространства Рунета, поддерживая в актуальном состоянии собственный телеканал на YouTube. Автор статьи провел анализ деятельности телеканала на популярном видеохостинге YouTube. YouTube-канал «Дождя» располагается по адресу: , располагающийся по адресу: <http://www.youtube.com/user/tvrainru>. Этот канал автором статьи был соотнесен со статистикой двух других отечественных СМИ, «ОТР» (Общественное телевидение России) и Russia Today (<https://www.youtube.com/user/OTVrussia> и <http://www.youtube.com/user/RussiaToday> соответственно).

Автором была собрана статистика для каждого из указанных выше каналов при помощи автоматической системы, разработанной самостоятельно. Это веб-скрипт [12], собирающий показатели о требуемых YouTube-каналах. В статье используются данные, собранные на 23 марта 2014 года. Особенность сбора информации заключается в том, что YouTube позволяет проанализировать не более 1050 последних выпусков для определенного телеканала.

Для того, чтобы подтвердить тезис об активности «Дождя» на YouTube, были вычислены следующие показатели для каждого из анализируемых телеканалов: среднее количество ежедневных выпусков, выкладываемых на YouTube-канал (КЕВ — количество ежедневных выпусков), среднее количест-

во просмотров одного выпуска (КПВ — количество просмотров выпуска), а также подсчитать соотношение показателей у рассматриваемых каналов.

Показатель КЕВ будет вычисляться по формуле 1

$$КЕВ = \frac{ОКВ}{КД} (1)$$

ОКВ — общее количество выпусков, выложенных на YouTube-канале анализируемого телеканала, КД — количество дней, прошедших с даты публикации первого видео на канале. Для каждого из анализируемых телеканалов возьмем общую дату публикации первого видео — ей будет соответствовать 6 ноября 2013 года. Это самая поздняя дата публикации первого видео из всех трех YouTube-каналов. Таким образом, показатель КД будет одинаков для всех и составит 137 — именно столько дней прошло с 06.11.2013 до 23.03.2014 года.

Подсчитаем показатель ОКВ для каждого из анализируемых телеканалов. Для «Дождя» этот показатель равен 558, для ОТР — 502, для Russia Today — 1050.

Далее произведем расчет показателя КЕВ по указанной выше формуле. Полученные данные: КЕВ «Дождя» равен 3,7, КЕВ ОТР равен 4,1, КЕВ Russia Today равен 7,7.

На первый взгляд может показаться, что если «Дождь» выкладывает собственные видео реже ОТР (показатель КЕВ у «Дождя» ниже), то показатель КПВ YouTube-канала «Дождь» должен быть тоже ниже. Проверим это утверждение.

Показатель КПВ будет вычисляться по формуле 2

$$КРВ = \frac{ОКР}{КВ} (2)$$

ОКР — общее количество просмотров выпусков, КВ — количество выпусков, выбранных для анализа. Для каждого из анализируемых телеканалов возьмем показатель КВ равным 1049 — это количество выпусков на YouTube-



канале «Дождь», выложенных на момент 23.03.2014. У YouTube–каналов ОТР и Russia Today количество выпусков на эту дату, составляет 1050 штук.

Подсчитаем показатель ОКП для каждого из анализируемых телеканалов. Для «Дождя» этот показатель равен 8 223 453, для ОТР — 471 650, для Russia Today — 28 395 734.

Произведем расчет показателя КПВ по указанной выше формуле. Полученные данные: КПВ «Дождя» равен 7 840, КПВ ОТР равен 450, КПВ Russia Today равен 27 070.

Как мы видим, среднее количество просмотров выпусков (показатель КПВ) «Дождя» на YouTube выигрывает у выпусков «Дождя» в 17,5 раз. В то же время показатель КПВ у Russia Today выше, чем у «Дождя», в 3,5 раза.

Подводя итог анализа YouTube–каналов, автор статьи делает вывод о высокой активности телеканала «Дождь» на этом видеохостинге. В то же время, хорошие показатели КПВ и ОКП противоречат низкому показателю КЕВ. Несмотря на обилие контента (в эфире «Дождя» транслируется более 50 программ), выпуски на YouTube выкладываются редко. Этот фактор способствует снижению интереса к каналу со стороны подписчиков на сервисе, а это является ключевым показателем просмотров. Каналу необходимо увеличить количество ежедневных обновлений на YouTube, в этом случае показатели КПВ и ОКП вырастут.

Библиографический список

1. «Дождь» извинился за опрос о сдаче блокадного Ленинграда. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://lenta.ru/news/2014/01/27/raingate/>.
2. «Поэта и гражданина» сняли с эфира за насмешки над «политическим тандемом». [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://сл96.пф/novosti/281-poeta-i-grazhdanina-snyali-s-efira-za-nasmeshki-nad-politicheskim-tandemom.html>.
3. Выпуск программы «Поэт и гражданин», снятый с эфира телеканала «Дождь». [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.echo.msk.ru/blog/echomsk/763366-echo/>.
4. Данилкин, Виктор. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://lenta.ru/lib/14209789/>.
5. Дождь (телеканал). [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Дождь_\(телеканал\)](http://ru.wikipedia.org/wiki/Дождь_(телеканал)).
6. Константин Рыков: Russia.ru станет русским Huffingtonpost. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://vz.ru/news/2012/9/10/597463.html>.

7. Медведев посетил телеканал «Дождь. Optimistic Channel». [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://ria.ru/media/20110425/368028405.html>.
8. О проекте. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://dev.russia.ru/about/>.
9. Подписка на Дождь. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://tvrain.ru/podpiska/>.
10. Почему сняли выпуск проекта «Поэт и гражданин»: официальный ответ. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://newsland.com/news/detail/id/667941/>.
11. Синдеева, Наталья Владимировна. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Синдеева,_Наталья_Владимировна.
12. Сценарный язык. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Сценарный_язык.
13. Телеканал «Дождь» начали отключать в регионах, Синдеева назвала истинную причину таких решений. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.newsru.com/arch/russia/29jan2014/domdozhd.html>.
14. Телеканал ДОЖДЬ. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://tvrain.ru/about/>.
15. Телеканал Russia.ru меняет свое лицо. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.dni.ru/tech/2009/10/2/176339.html>.
16. ФРИ: Константин Рыков. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://ezhe.ru/fri/93/>.
17. Эксперты обозначили направления развития отечественной журналистики. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://portal-nko.ru/nko/news/p/2459>.
18. tvrain.ru Site Overview. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.alexa.com/siteinfo/tvrain.ru>.
19. youtube.com Site Overview. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.alexa.com/siteinfo/youtube.com>.

Bibliography

1. «Dozhd'» izvinilsja za opros o sdache blokadnogo Leningrada. [Electronic Resource]. — Access Mode: <http://lenta.ru/news/2014/01/27/raingate/>.
2. «Pojeta i grazhdanina» snjali s jefira za nasmeshki nad «politicheskim tandemom». [Electronic Resource]. — Access Mode: <http://сл96.рф/novosti/281-poeta-i-grazhdanina-snyali-s-efira-za-nasmeshki-nad-politicheskim-tandemom.html>.
3. Vypusk programmy «Pojet i grazhdanin», snjatyj s jefira telekanala «Dozhd'». [Electronic Resource]. — Access Mode: <http://www.echo.msk.ru/blog/echomsk/763366-echo/>.
4. Danilkin, Viktor. [Electronic Resource]. — Access Mode: <http://lenta.ru/lib/14209789/>.
5. Dozhd' (telekanal). [Electronic Resource]. — Access Mode: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Дождь_\(телеканал\)](http://ru.wikipedia.org/wiki/Дождь_(телеканал)).
6. Konstantin Rykov: Russia.ru stanet russkim Huffingtonpost. [Electronic Resource]. — Access Mode: <http://vz.ru/news/2012/9/10/597463.html>.
7. Medvedev posetil telekanal «Dozhd'. Optimistic Channel». [Electronic Resource]. — Access Mode: <http://ria.ru/media/20110425/368028405.html>.
8. O proekte. [Electronic Resource]. — Access Mode: <http://dev.russia.ru/about/>.
9. Podpiska na Dozhd'. [Electronic Resource]. — Access Mode: <http://tvrain.ru/podpiska/>.
10. Pochemu snjali vypusk proekta «Pojet i grazhdanin»: oficial'nyj otvet. [Electronic Resource]. — Access Mode: <http://newsland.com/news/detail/id/667941/>.
11. Sindeeva, Natal'ja Vladimirovna. [Electronic Resource]. — Access Mode: https://ru.wikipedia.org/wiki/Синдеева,_Наталья_Владимировна.
12. Scenarnyj jazyk. [Electronic Resource]. — Access Mode: https://ru.wikipedia.org/wiki/Сценарный_язык.



13. Telekanal «Dozhd'» nachali otkljuchat' v regionah, Sindeeva nazvala istinnuju prichinu takih reshenij. [Electronic Resource]. — Access Mode: <http://www.newsru.com/arch/russia/29jan2014/domdozhd.html>.
14. Telekanal Dozhd'. [Electronic Resource]. — Access Mode: <http://tvrain.ru/about/>.
15. Telekanal Russia.ru menjaet svoe lico. [Electronic Resource]. — Access Mode: <http://www.dni.ru/tech/2009/10/2/176339.html>.
16. FRI: Konstantin Rykov. [Electronic Resource]. — Access Mode: <http://ezhe.ru/fri/93/>.
17. Jeksperty oboznachili napravlenija razvitija otechestvennoj zhurnalistiki. [Electronic Resource]. — Access Mode: <http://portal-nko.ru/nko/news/p/2459>.
18. tvrain.ru Site Overview. [Electronic Resource]. — Access Mode: <http://www.alexa.com/siteinfo/tvrain.ru>.
19. youtube.com Site Overview. [Electronic Resource]. — Access Mode: <http://www.alexa.com/siteinfo/youtube.com>.

УДК 80.81
ББК 489.08

Гашева Людмила Петровна
доктор филологических наук,
профессор
кафедра русского языка и методики обучения русскому языку
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск

Gasheva Ludmila Petrovna
Doctor of Philology,
Professor
Chair of the Russian Language and Teaching Methods of Russian Language
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk
gashevalp@cspu.ru

**Позиция фразеологизмов семантической группы
физического состояния лица**

Positions of phraseological units in sentence semantic class

В статье описываются позиции процессуальных фразеологизмов одной семантической группы физического состояния. Определены причины вариантных позиций в предложении.

In this article positions of phraseological units of one systematic group physical state procedure are described. Reasons of variant positions in the sentence are determined.

Ключевые слова: фразеологическая единица, варианты позиций, семантическая группа.

Key words: phraseological unit, variants of position, semantic class.

Цель настоящей статьи – выявить основные варианты позиционных изменений фразеологизмов процессуальной семантики, обозначающих физическое состояние лица, охарактеризовать главные причины и факторы, влияющие на позицию фразеологизмов данной семантической группы в предложении/высказывании.

Семантическая группа процессуальных фразеологизмов, обозначающая физическое состояние лица, входит в общую семантическую субкатегорию процессуальных фразеологизмов состояния. В количественном отношении эта семантическая группа не является широко представленной. По данным нашей картотеки, таких единиц процессуального класса 63 в 1000 употреблений. Под физическим состоянием лица понимается «относящаяся к организму человека»



(1, с.420) жизнедеятельность его органов, физиологические процессы, происходящие в теле человека.

Несмотря на то, что семантическая группа физического состояния лица не составляет большого ареала фразеологических единиц, она важна как первая ступень фразеологизации, служащая этапом семантического развития большей части единиц названной семантики, их превращению в полисемные фразеологизмы, последующие значения которых носят более абстрактный характер и обозначают уже психическое состояние лица, его мыслительную или социальную деятельность, поэтому значительная часть таких фразеологизмов не только полисемична, но и входит в различные семантические группы. Один и тот же полисемный фразеологизм, обозначая разные понятия, может принадлежать как группе физического состояния лица, так и группе психического состояния лица, и даже социальной деятельности, в зависимости от индивидуального фразеологического значения. Так, например, фразеологизм сходить-сойти с ума в первом значении «становиться, стать ненормальным, сумасшедшим» отражает физиологическое состояние мозговой деятельности и входит в семантическую группу физического состояния лица, во втором значении «совершать безрассудные, рискованные поступки» - в группу социальной деятельности, в третьем значении «безумно влюбляться, влюбиться в кого-л.» - в группу психического состояния-отношения. Но именно первое значение данного фразеологизма непосредственно отражает реальное нарушение мозговой деятельности лица, связанное с органическими поражениями центральной нервной системы. Последующие значения возникают на основе внутренней метафоризации по ассоциативной связи с первым значением и представляют собой иерархически подчиненные друг другу значения, но сохраняющие ядерную сему качественной характеристики действия-состояния – «безумно, сумасшедше, безрассудно» что-л. делать, совершать.

К группе физического состояния лица относятся фразеологизмы выживать/выжить из ума в значении «плохо соображать от старости, поглупеть на

почве старения», входить/войти в силу (о человеке) – в знач. «физически созреть, расцвести», выбиваться/выбиться из сил в знач. «обессилеть, ослабеть физически, уставать, устать», выходить/выйти из строя – в знач. «утрачивать дееспособность, физически и психически ослабеть», идти к концу – в знач. «умирать, гибнуть», клевать носом – в знач. «дремать, забываться на короткое время, периодически опуская и поднимая голову», зуб на зуб не попадает – «замерзать, замерзнуть, переохладиться», бросать/бросить (кидать, кинуть) в жар «становиться горячим, жарким, разгорячиться», подняться (становиться, подниматься) на ноги в значении «выздороветь, вылечиться, оправиться от болезни» и «вырасти, стать взрослым», сердце сжимается – у кого-л. «ощущается ноющее чувство боли в области груди», сложить голову/-ы/ – «погибнуть, защищая кого-л.», сходить/сойти с ума – в знач. «обезуметь, помешаться, лишиться разума» и др.

Процессуальные фразеологизмы семантической группы физического состояния лица разделяются на определенные семантические подгруппы и микрогруппы, объединяемые обозначением физиологических процессов, происходящих в разных органах человеческого тела или связанных с изменением конкретного физического состояния лица: 1. Обозначение тактильных ощущений, связанных с восприятием холода, жары – бросать в холод, бросить в жар; 2. Обозначение состояния деятельности мозга: терять рассудок, сходить с ума, терять сознание; 3. Обозначение общего состояния здоровья: подниматься / становиться на ноги, валиться с ног – в знач. «заболеть», входить в силу – в знач. «созреть физически, расцвести» и под.; 4. Обозначение физиологических состояний сна и бодрствования – клевать носом, продрать глаза – в знач. «прогнуться», быть на ногах – «бодрствовать»; 5. Обозначение способности воспринимать реальный мир: приходить в себя в знач. «очнуться от обморочного состояния», не терять сознание – «нормально воспринимать действительность», впадать/впасть в забытие – «забыться, не воспринимать окружающего, находиться в бессознательном состоянии» и под. 6. Обозначение физического со-



стояния через деятельность органов дыхания: переводить дух (дыхание) – в знач. «отдышаться, вздохнуть, передохнуть, набрав воздуха в легкие, от физической усталости, напряжения», не переводить дух (дыхание) – в знач. «не отдышаться, не восстановить дыхания», затаить (затаивать) дыхание – в знач. «дышать осторожно, неглубоко, тихо, стараясь скрыть свое присутствие»; 7. Обозначение восприятия действительности органами зрения: отводить глаза – «не смотреть, не глядеть», смотреть в оба – «пристально смотреть на кого-л.», бросать/бросить взгляд – «бегло, коротко посмотреть», таращить глаза – «смотреть, широко открывая глаза» и «смотреть, глядеть удивленно» и др. под. 8. Обозначение сложного физиологического процесса рождения человека: появляться/появиться на белый свет – «рождаться, родиться», приходить/прийти в этот мир – в знач. «рождаться, родиться», входить/войти в жизнь – в знач. «рождаться, родиться»; 9. Обозначение состояния умирания, смерти: отправляться/отправиться на тот свет, почтить/опочить в бозе, бог прибрал(приберет), давать/дать дуба, идти/пойти к концу – в знач. «погибать, погибнуть», протянуть ноги, закрывать/закрывать глаза – в знач. «умирать, умереть», дышать на ладан – в знач. «умирать», отдавать/отдать богу душу в знач. «умирать, умереть». Этот ряд значительно шире в количественном отношении, по сравнению с семантической микрогруппой, обозначающей процесс рождения человека, что связано, с одной стороны, с социальной характеристикой лица, прожившего свою жизнь соответственно своим моральным принципам и получившего разные оценки членов общества, выразившиеся и в выборе определенной языковой единицы, в данном случае – фразеологизма, не только обозначающего состояние перехода из жизни в смерть, но и выражающего соответствующую оценку – положительную или отрицательную, входящую в виде коннотативной семы в семантическую структуру единицы. Например, почтить/опочить в бозе, отдавать/отдать богу душу – так можно сказать о личности, воспринимаемой обществом положительно, имеющей достаточно высокий социальный статус. Названные фразеологизмы, обозначая понятие, реферирующее трагическое событие, содержат

модальность одобрения, в то время как фразеологизмы протянуть ноги, давать/дать дуба, сыграть в ящик, отбросить копыта, откинуть лапти содержат коннотативные семы негативной оценки, иронии, пренебрежения. 11. Обозначение возрастных изменений: доживать свой век – «стареть», выходить из возраста – «стать старше какой-л. возрастной нормы для выполнения какой-л. работы, для поступления куда-л.», входить/войти в силу – «созревать, стать взрослым» и др. под.

Позиция процессуальных фразеологизмов семантической группы физического состояния лица характеризуется следующими вариантами: интерпозицией – расположением в середине предложения в 451 употреблении, постпозиции – расположение в конце предложения 466 употреблений. Препозитивная позиция – расположение в начале предложения не является типичной для единиц семантической группы физического состояния лица – она реализовалась в 33 употреблениях. Интерпостпозиция составляет 50 употреблений от общего количества.

Фразеологизмы анализируемой семантической группы частотно реализуются в художественных и публицистических текстах. В художественных текстах анализируемые единицы, как правило, употребляются в речи персонажей, в характеристике автора. Основные варианты позиций фразеологизмов анализируемой группы рассматриваются на материале наиболее представленных в количественном отношении подгрупп. Каждая подгруппа фразеологизмов семантической группы физического состояния лица и её синтаксические позиции в предложении/высказывании анализируются отдельно.

Рассмотрим варианты синтаксической позиции на примере фразеологических единиц семантической подгруппы сна и бодрствования.

В семантическую подгруппу, обозначающую сложные филологические процессы/ противоположные состояния сна и бодрствования, входят такие однозначные и многозначные фразеологизмы, как клевать носом в знач. «дремать», продирать/продрать глаза в знач. «просыпаться, проснуться, очнуться от



сна», быть на ногах в знач. «бодрствовать» и другие подобные. Они, как правило, реализуют два варианта синтаксических позиций в предложении/высказывании: интерпозицию и постпозицию в одной из предикативных частей сложного предложения высказывания. Так, фразеологизм не сомкнуть/не смыкать глаз, принадлежащий семантической подгруппе, обозначающей состояние бодрствования человек в значении «бодрствовать, не спать, не засыпать», функционируя в роли предиката, выражает модальное отношение сочувствия говорящего к наблюдаемому, так как физиологическое состояние, выраженное фразеологизмом, является вынужденным. Для субъекта действия состояние бодрствования носит негативный характер, потому что оно вызвано напряженным физическим трудом, изнеможением сил, тяжелыми драматическими событиями для характеризуемого лица. Интерпозиция фразеологизма-предиката обусловлена тем, что перед фразеологизмом в препозиции находятся обстоятельства времени, выраженные наречиями, существительными темпорального значения: *сегодня, до утра, целую ночь, всю ночь, до самого рассвета*; количественно-временными словосочетаниями: *по трем суткам, пять дней*, фразеологизмами, обозначающими высокую степень проявления состояния – *ни на секунду, ни на минуту* – «нисколько, совершенно, совсем», фразеологическими частицами *так и* и др. Все они подчеркивают длительность протекания названного фразеологизмом состояния, напряженность его проявления. После фразеологизма-предиката следуют такие компоненты предложения, которые объясняют причину названного состояния.

После такого физического труда хоть спал бы мертвым сном, а после своей работы до изнеможения сил – лежишь и целую ночь глаз не сомкнешь от разных скверных мыслей. (А.Я. Панаева. Воспоминания). – Я сама глаз не сомкнула, всю ночь проревела. Уж так-то жалко бедную... (Ф. Абрамов. Братья и сестры).

В приведенных предложениях после фразеологизма-предиката стоят зависимые от него лексемы со значением причины, детерминированности – глаз

не сомкнешь *от разных мыслей, от волнения*, иногда фразеологизм стоит в однородном ряду – однородный ряд сказуемых, постпозитивных предикату-фразеологизму, выражает причинно-следственные отношения: глаз не сомкнула, всю ночь *проревела*. В текстах, передающих разговорную ситуацию, достаточно частотно постпозитивное расположение глагольного компонента, обусловленное законами словорасположения в разговорном стиле. В художественных текстах этот стиль специально конструируется автором, в том числе и синтаксическими средствами, в частности, порядком, последовательностью расположения компонентов. Иногда свобода разговорной стихии речи маркируется не только перестановками компонентов, но и их дистантным расположением: субъект-подлежащее может располагаться между компонентами фразеологизма:

В этот вечер, чтобы не вызвать у Клея подозрений, мы разделись и легли спать. Но глаз никто из нас не сомкнул. (А. Маринов. Государственные дети).

Постпозиция данного фразеологизма актуализирует его рематическое значение. Говорящий, ставя сказуемое, выраженное ФЕ, в абсолютную постпозицию, тем самым подчеркивает значимость и новизну информации, характеризующей наблюдаемого (героя, персонажа).

- Михаил-то? Не говори – весь прибежался. Да он и глаз не смыкал. Баню затопил, заулок разгрёб – в лес побежал. (Ф. Абрамов. Братья и сестры). Честное слово, я спешу. Я эту ночь глаз не сомкнул. (В. Панова. Ясный берег). За всю ночь Петр Горбидоныч глаз не смежил... (Л. Леонов. Вор). Руководитель группы космонавтов и врач, готовившие летчиков к первому космическому рейсу, всю ночь не сомкнули глаз. (А. Романов. Конструктор космических кораблей).

Характерно, что в предложениях с постпозитивным предикатом-фразеологизмом причина состояния субъекта может быть заключена в содержании следующего предложения текста, стоящего непосредственно за фразео-



логизмом, характеризующим состояние субъекта. Реже эта причина выражена в первой, препозитивной части предложения.

Это обусловлено желанием говорящего передать полноту информации, вызванной коммуникативной задачей, стремлением говорящего глубоко вскрыть внутренний мир героя. Наблюдается четко выраженная языковым сознанием говорящего тенденция объяснить, детерминированно связать, обусловить нежелательное для субъекта физическое состояние его психическим состоянием или сложной, напряженной деятельностью. Фразеологизмы названной семантической подгруппы поэтому находят адекватную коммуникативной задаче реализацию в таком типе сложного предложения, как БСП – бессоюзное сложное. Первая часть такого предложения сообщает о физическом состоянии субъекта, вторая – объясняет причину такого состояния. Например:

Накануне она (Надя – Л.Г.) всю ночь не сомкнула глаз – готовилась к походу. (В. Панова. Времена года). Я укрылся с головой и не мог сомкнуть глаз – до того много мыслей и впечатлений стучалось у меня в голове. (В.П. Катаев. Барабан).

Фразеологизм-предикат занимает постпозицию в первой части БСП.

Многие фразеологизмы, обозначающие физическое состояние лица, развивают в себе семантику качественно-обстоятельственной характеристики, их частотная реализация в грамматической форме деепричастия усиливает обстоятельственное значение. Языковой материал показывает, что дальнейшее развитие подобных фразеологизмов находит свое логическое завершение сначала в образовании новых значений в рамках одной полисемной фразеологической единицы, а затем в переходе в новый семантико-грамматический класс – качественно-обстоятельственных, а затем и модальных фразеологизмов. Подобное развитие свойственно многим процессуальным фразеологизмам семантической группы физического состояния лица: не смыкать глаз, сходить с ума, сложить голову/-ы/, переводить дух, не переводить дух/-а/, затаить дыхание, не приходить в сознание, терять сознание, голова кружится и др. Реализуясь в различ-

ных вариантах позиций в предложении, процессуальные фразеологизмы физического состояния приобретают различную степень смысловой значимости в контексте предложения. Постпозиция фразеологизма в грамматической форме деепричастия придает ему особое, синтаксически выраженное (позицией) коммуникативное значение, несмотря на то, что в этой грамматической форме фразеологизм выступает в функции обстоятельства, а не сказуемого. Но коммуникативная его значимость оказывается выше, чем у предиката, так как позиция ремы, актуализация сопутствующего действия намеренно подчеркивается говорящим. Типичные примеры такой актуализации:

И Алексей приник щекой к её (Дуси – Л.Г.) упругим, но мягким волосам, не смыкая глаз. (А. Рекемчук. Повести). Первую ночь Ксения пробежала по лесу, не сомкнув глаз. (Л. Фролов. Во бору брусника...).

Как только фразеологизм, обозначающий физическое состояние субъекта, выраженный формой деепричастия, реализуется в интерпозиции, его смысловая значимость, информативность понижается. Более важным, с точки зрения говорящего, становится действие, выраженное свободными лексемами, выполняющими функцию предиката:

Трое суток, не смыкая глаз, Писаренко бродила по своему участку, разыскивая тех, кто нуждался в помощи, перевязывала раненых, обогревала замерзших. (А. Фадеев. Ленинград в дни блокады). Он (Василий Петрович – Л.Г.) просидел, не смыкая глаз, до утра, жалея, что неразумно растратил патроны разом, а не растянул их на длинную ночь. (Л. Фролов. Во бору брусника...)

Таким образом, семантическая субкатегория процессуальных фразеологизмов, характеризующая физическое состояние лица с точки зрения говорящего, обладает определенными закономерностями реализации определенного варианта позиции в предложении.

1. Фразеологизмы семантической группы, обозначающей физическое состояние лица, частотно употребляются в текстах художественного и пуб-



лицистического стиля, что определяет их позицию в предложении/высказывании.

2. Они характеризуют субъект состояния с разных сторон, обозначая его тактильные ощущения, состояние деятельности мозга, изменение состояния здоровья и физического развития, способности воспринимать окружающий мир, восприятия действительности через органы зрения, сложные физиологические процессы, связанные с рождением и смертью, возрастными изменениями и под.
3. Способность процессуальных фразеологизмов обозначать жизненно важные для человека состояния его организма свидетельствуют об антропоцентрическом характере их происхождения, семантики, индивидуального фразеологического значения.
4. Позиция процессуальных фразеологизмов данной семантической группы физического состояния лица характеризуется вариантностью. В письменной речи реализуются и препозиция, и интерпозиция, и постпозиция.

Но закономерной тенденцией развития является их преимущественное употребление в интерпозиции и постпозиции, о чем свидетельствуют количественные данные – 667 употреблений из общего количества – 1000. Интерпозиция и постпозиция реализуются почти в равных пропорциях (соответственно – 49% и 51%).

5. Позиция фразеологизмов семантической подгруппы физического состояния лица обусловлена следующими факторами:

а) Принадлежностью фразеологизма конкретной семантической подгруппе;

б) Синтаксической функцией в данном предложении/высказывании – предиката-сказуемого, обособленного обстоятельства, обособленного определения и т.п.

в) Коммуникативной задачей, поставленной говорящим (пишущим).

г) Актуальным членением предложения/высказывания. Фразеологизм-предикат, имеющий рематическую значимость, как правило, реализуется в постпозиции либо предикативной части сложного предложения, либо всего предложения в целом, т.е. в абсолютной постпозиции.

д) Процессуальные фразеологизмы семантической группы физического состояния лица в подавляющем большинстве полисемны, по данным нашего языкового материала. Первые, основные значения этих фразеологических единиц обозначают физические, физиологические процессы, происходящие в организме человека. Эти значения служат основой, базой для дальнейшего формирования новых значений, обозначающих психическое состояние лица, его мыслительную деятельность, социальное положение.

е) Более 80% фразеологизмов проанализированной семантической группы относятся к полисемным. Позиция фразеологизма в предложении/высказывании обусловлена индивидуальным фразеологическим значением.

ж) Принадлежность процессуального фразеологизма к определенной семантической подгруппе и конкретное фразеологическое значение формируют определенный контекст, в котором реализуется фразеологизм, определенный структурный тип предложения, что в свою очередь детерминирует его позицию в предложении.

6. Перестановки компонентов внутри фразеологической единицы отражают стремление говорящего (пишущего) воспроизвести в художественном тексте речевую ситуацию.

Библиографический список

1. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко; под общей ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
2. Алефиренко, Н.Ф. Поэтическая энергия слова. Синергетика языка, сознания и культуры. М.: Academia, 2002. – 394с.

Bibliography

1. Brief psychological dictionary / Comp. L.A. Karpenko; under the general editorship. A.V. Petrovsky, M.G. Yaroshevsky. – М.: Politizdat, 1985. – 431 p.
2. Alefirenko, N.F. The poetic power of speech. Synergetics language, consciousness and culture. М.: Academia, 2002. – 394 p.



УДК 398.5

ББК 80

Дьяконова Мария Петровна

соискатель

Институт гуманитарных исследований и
проблем малочисленных народов Севера СО РАН

г. Якутск

Dyakonova Mariya Petrovna

applicant

Institute of the Humanities and the Indigenous Peoples of the North,
Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences

Yakutsk

dmp76@bk.ru

Концепт ЧЕЛОВЕК в эвенкийском мифологическом цикле творения
The concept of MAN in the Evenki mythological cycle of creation

В статье рассмотрен концепт «человек» в фольклоре эвенков. Данный концепт является многоуровневым - каждый уровень соответствует мышлению определенной исторической эпохи. Эвенкийский концепт «первочеловек» в мифах первотворения складывался поэтапно. На начальном этапе возникает понятие человека как одного из биологических видов, обитающих на земле, затем возникает следующий уровень понятия «человек», где акцентируется внимание на физиологических характеристиках человека в отличие от животных. В итоге в эвенкийских мифах формируется этноспецифический концепт *первочеловека*. И лишь и много позднее формируется концепт человека-эвенка.

The concept of "human" is considered in folklore of the Evenki in the article. This concept is multi-level - each level corresponds to the thinking of a certain historical period. The Evenki concept of "the first human" is formed in stages in the myths of the first creation. At the initial stage, there is the concept of man as a biological species on earth, then there is the next level of the concept of "human", where the attention is focused on physiological characteristics of the person unlike animals. As a result, in the Evenki myths the ethnospecific concept of "the first human" is formed. And only much later the concept of the human - Evenki is formed.

Ключевые слова: эвенки, концепт, фольклор, мифы, нимнгакан, Сэвэки, цикл первотворения в фольклоре эвенков, этноспецифический концепт.

Key words: Evenki, concept, folklore, myths, nimngakans, Seveki, cycle of the first creation in the Evenki folklore, ethnospecific concept.

Фольклорные тексты в традиционном эвенкийском обществе, в первую очередь, являются текстами культуры в самом широком смысле слова. Эвенкийский фольклор был для своего бесписьменного народа единственным способом сохранения, передачи и воспроизводства многообразной этнической и

другой культурно-значимой общечеловеческой информации. С обретением письменности появляется новый способ передачи информации – через письменные тексты. Однако, большая часть эвенков стала активно пользоваться навыками грамотности лишь к 60-м годам XX столетия. По мнению С.Ю. Неклюдова, появление письменности, если и приводит к «отчуждению текста от этого живого человеческого голоса», все же «не уничтожает фольклор», а «модифицирует его, снабжая новыми темами и новыми моделями текстообразования» [8]. Он отмечает несколько важных признаков, присущих народной фольклорной памяти. Главный признак – передача текстов «веерным» образом», когда, как бы сказали мы, передача и сохранение информации происходит в арифметической прогрессии.

В настоящее время в среде эвенков присутствует социокультурная востребованность в своем фольклоре и не исчезает из культурной памяти. Ю.Д. Анчабадзе относительно этого писал: «Казалось бы, забытые или полузабытые художественные и духовные ценности народного искусства снова актуализируются, человек начинает пристально вглядываться в удивительный мир народного творчества и как бы заново открывает для себя огромный пласт отечественной культуры» [1, с. 30].

Многие исследователи общественных наук отмечают поразительную устойчивость и постоянство определенных смыслов (концептов) в человеческой культуре. В сообществе младописьменной культуры эвенков (не смотря на частичную утерю способа передачи живой традиции «из рук в руки») и в наше время продолжает работать «мощный и единообразно действующий механизм, гарантирующий постоянство отбора подобных мотивов» [8].. Можно с уверенностью отметить, что насущная потребность в собственном фольклоре остро ощущается молодым поколением эвенков. Они пытаются воспользоваться традиционными знаниями, прошлыми приобретениями своего народа в культурной области при адаптации в современный российский социум в самых разнообразных сферах жизни. Именно при таких условиях, как отмечает



С.Ю.Неклюдов, «вполне реальна опора на мифологический фонд именно данной традиции», т.е. своей этнической, поэтому «импортируемый «культурный продукт» не подавил «полноценную реализацию автохтонных фольклорных традиций» [8]. Фольклор эвенков остался по своей сути их полноценным достоянием. Он сохранил в новых условиях свои матрицы, структурные модели, мотивный фонд и т.д. Естественно, что при этом существуют культурные потери, ощущаемые сегодня. Как показывает сама жизнь, в первую очередь, чрезмерно сузились функции родного языка и фольклора. Не смотря на процессы урбанизации, эвенкийский фольклор сохраняет сюжеты и мотивы в новых условиях жизни.

Задача данной статьи, используя междисциплинарный подход, выявить этноконцепт *человек* фольклоре эвенков.

С. А. Аскольдов-Алексеев определил концепт как мысленное образование, которое замещает в процессе мысли неопределенное множество предметов, действий, мыслительных функций одного и того же рода [2]. Термин *концепт* имеет целый ряд близких по смыслу значений. По определению Е. С. Кубряковой *концепт* «оперативная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, квант знания...» [5, с. 45]. Д.С. Лихачев термин *концепт* определил как «послание» [7, с. 5], передающееся из поколения в поколение в определенном этническом обществе. *Этноспецифический концепт* понимается как «специализированные этнокультурные концепты, в концентрированном виде выражающие особенности соответствующей культуры» [4, с. 9].

Фольклор, как этнически маркированный элемент, объединяет, интегрирует свои сообщества. Концепты, сформированные в фольклоре эвенков, дают представление о взгляде на мир (картину мира), отражая эвенкийскую ментальность. Фольклор, в первую очередь, явление вербальное, связанное с сознанием и мышлением этноса. Фольклорное мышление осуществляется через образы-концепты, а фольклорная память оперирует и использует готовые понятия, вы-

работанные этносом. К примеру, эвенкийским героическим сказаниям характерен тип одинокого героя. Он представляет *концепт одинокого героя*, отраженный в его полном имени собственном (имени с определительным эпитетом). В героических сказаниях эвенков герой-богатырь всегда имеет полное распространённое имя, состоящее из определительного эпитета и краткого имени героя. Например, в сказании «Уму-Умусликэн (досл.: Одинокий-Одиночка)» концепт одинокого героя заключен как в кратком, так и его полном эпическом имени. Кратко героя именуют *Умусликэн* (от слова *умун* – один), а также *Уму-Умусликэн*. Полное же имя составляет словосочетание *Эмукин оскечэ Уму-Умусликэн сониу*. Пример из текста: «... *оскэдечэн дулин буга сониу гэрбин бими/ Эмукин оскечэ Уму-Умусликэн сониу*», перевод: «... *взрастал на средней земле богатырь-воин по имени Одиноким родившийся Один-Одиночка богатырь*». В другом сказании имеется богатырь по имени *Умун-Умусликэн* (досл.: Один-Одиночка): «*Билир бичэ умун бэе. Эр гэрбин бими Умун-Умусликэн*» – «*Давно жил один человек-мужчина. /Его имя было Одинокий-Одиночка*» [3, с. 90]. Таким образом, приведенный пример этноконцепта иллюстрирует специфические представления и понятия, сформированные эвенками. Как показывают фольклорные материалы, национальные концепты пронизывают весь эвенкийский фольклор, имеют свое языковое оформление.

В фольклоре эвенков концепт «человек» - понятие объемное, включает в себя такие концепты как *человек вообще* – т.е. как биологическое создание природы, *человек-эвенк*, *человек-мужчина*, *человек-богатырь* и др. Следует отметить, что понятие *человек* в различных жанрах специфично. Например, концепт *человека* в мифах первотворения отличается от концепта *человека* в эпосе.

В эвенкийских мифах творения присутствует концепт *первочеловека*, который следует понимать как «*человек вообще*». Отправной точкой формирования концепта *человек* является обозначение человека как одного из биологических видов, обитающих на земле и отличающийся от животных. В мифах первый уровень концепта *человек* оформлен устойчивыми языковыми формулами



«пенек с глазами – *мугдэкэн эвуньки есачи*» или «пенек, имеющий уши – *мугдэкэн сечи*». Примеры: В одном из сюжетов лис и медведь выясняют, кто чего боится. Медведь пугается внезапно вылетающих из-под ног птиц, лиса же боится человека, называя его «пеньком с поперечными глазами»: *Би нэлэчиннэм мугдэкэнди эвунькин есал* - Я боюсь пенька с поперечными глазами [8, с. 16]. Далее по сюжету медведь называет человека «ушастым пеньком»: *Амикан гэлэгтилдэн, тала арчаран мугдэкэн сечива. Амикан, - гунэн мугдэкэн, нэлгэ сечи, - илэ нэнэденди?* - Медведь пошел искать, и там встретил пенька с ушами. Медведь, - сказал **пенек, имеющий уши** (коряга с ушами), - куда идешь?» [8, с. 16].

В данных формулах акцентировано внимание на главном физиологическом отличии человека от животных - человек *вертикален* земле, в отличие от животных он ходит (передвигается) вертикально – он прямоходящее существо. В эвенкийском языке слово *мугдэкэн* подразумевает «стоячий пенек». Вырванный пень, находящийся в горизонтальном положении, обозначается словом *голокон* букв.: 'лежащая часть дерева'. Следует также добавить сведения этнографического характера, касающиеся национального представления «о пеньке». Эвенки рубят деревья стоя, не наклоняясь, отчего «эвенкийские пеньки» бывают немногим меньше среднего роста эвенков. Пилу, которой обычно пилят дерево ближе к корню, эвенки стали применять в относительно поздний период. Эвенки прекрасно владели знаниями о физиологическом строении человека и животных.

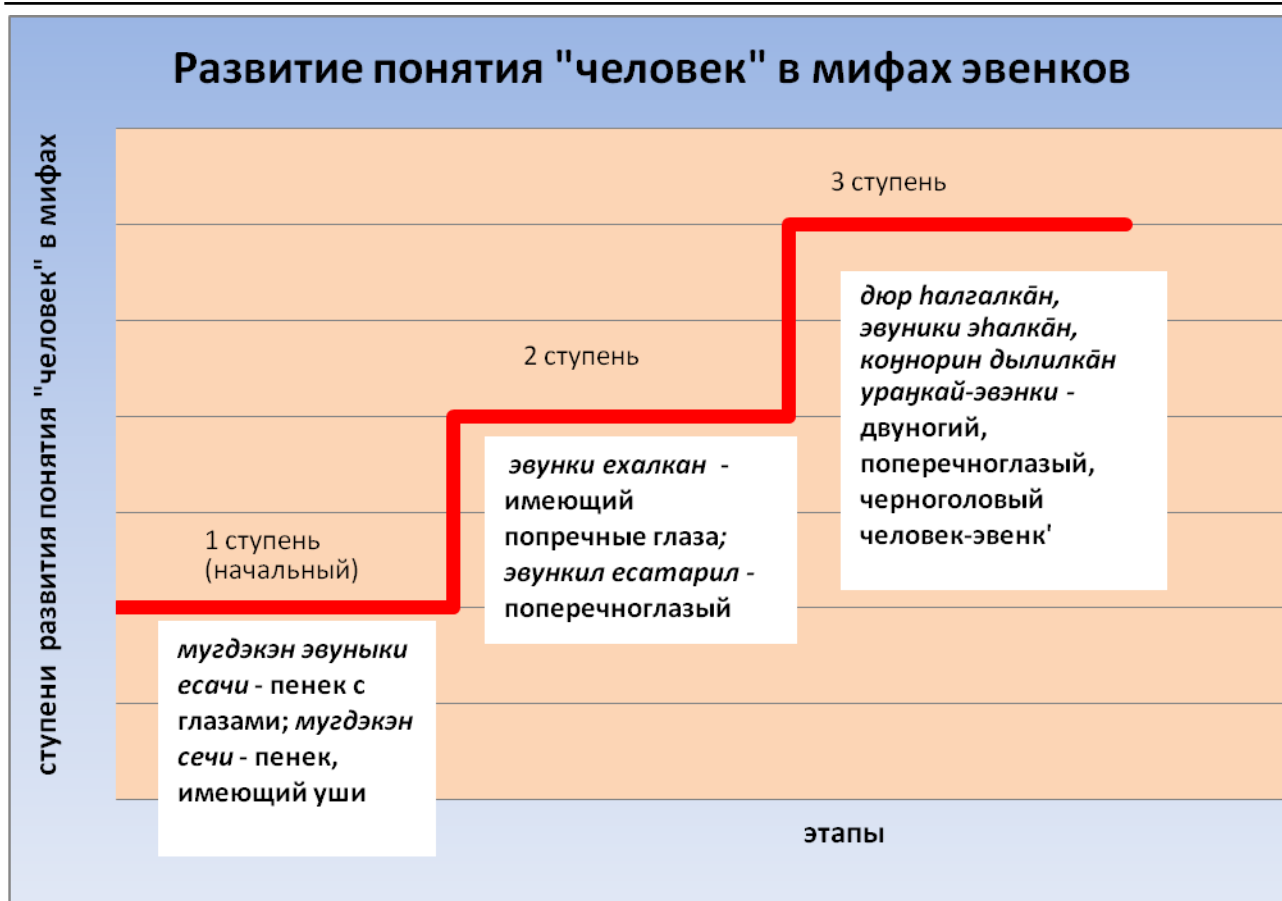
Далее в мифах творения имеется следующая ступень понятия человек. Второй уровень концепта - человек оформлен формулами-клише со значением «имеющий поперечные глаза»: 1) Сулаки гунэн: «*Би эвунки ехалкандук хомат нэлэчиннэм.* - Лисица говорит: Я **имеющего поперечные глаза** очень боюсь. [8, с. 16], Сулаки гуллэн: «*Тар-ка гундечэс, би эннэм нэлэттэ эвункилди есатарилди*» - Лисица сказала: «Так то говорил, я не боюсь **поперечноглазых**» [8, с. 17].

По мере развития мифов творения формируется более сложный уровень - концепт *человека-эвенка*. В сюжете о том, как человек получил лук от творца *Сэвэки*, присутствует формула *человека-эвенка*. Сюжет: *Сэвэки* созывает всех на собрание-*суглан*, чтобы решить, кто будет владеть луком как орудием, позволяющим ему добывать себе пищу. Все звери просят лук, но *Сэвэки* отказывает им, мотивируя тем, что у зверей есть все качества, которые помогут им добывать себе пищу без лука. Он вручает лук человеку со словами: – *Туксакйгачин хима халгана а́чинду, э́нэгэчин эмэр о́никтая а́чинду эр бэркэнмэ би бұктэ. Эдук дюлэски эр бэркэнди бэйүзе наннадин тэтычэнэ, си бидиңэс. Эһилэ эдук дюлэски си мэнми, бэе бинэ, Дулин дү́ннэду биденэ, тыкэн гэрбйкэл – дюр һалгалкӑн, эвуники эһалкӑн, коунорин дылилкӑн ураңкай-эвэнки.* – 'Не имеющему быстрых ног как у зайца, не имеющему острых когтей, как у медведя я дам лук. Впредь этим луком зверей добывая, ты жить будешь. Звериным и птичьим мясом питаюсь, в звериные шкуры, одеваясь, ты будешь жить. С этого момента ты сам себя, будучи человеком, живя на средней земле, так называй – **Двуногий, поперечноглазый, черноголовый человек-эвенк** [6, с. 33].

Как видим, только на третьей завершающей ступени формируется этноспецифический концепт *человека-эвенка*, выраженный формулой: *двуногий, поперечноглазый, черноголовый ураңкай-эвенк*.

Национальное самосознание не является прирожденным свойством человека. Оно развивается и соответствует стадиям развития своего общества, т.е. национальное самосознание исторично. Этническое сознание эвенков есть продукт, сложившийся в процессе их исторического развития в своей социально-экономической формации. Эвенки сформировали национальные концепты человека, соответствующие ступеням и формам социально-исторической эпохи, на протяжении которой складывался их этнос.

Для наглядности приведем составленную нами схему этапов развития понятия *человек* в мифах эвенков:



Таким образом, анализ эвенкийских мифов творения показал, что развитие понятия «человек» имеет несколько ступеней.

Концепт *человек* в мифах отражен традиционными формулами - «имеющий поперечные глаза», «пенек, имеющий глаза», «пенек, имеющий уши». В мифах эвенков понятие «человек» развивалось и формировалось постепенно, и слово *бэе* (человек) в них малоупотребительно.

Библиографический список

1. Анчабадзе Ю.Д. Народное искусство в современном обществе (социальная роль и перспективы развития) [Текст]/ Ю.Д. Анчабадзе // Советская этнография №4, 1987, с. 38-48.
2. Аскольдов С.А. Концепт и слово [Текст] / С.А. Аскольдов // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. М., 1997. с. 267-279.
3. Исторический фольклор эвенков. Сказания и предания [Текст]/ Сост. Василевич Г.М. – Л.: Наука, 1966. – 400 с.
4. Карасик В.И., Прохвачева О.Г., Зубкова Я.В., Грабарова Э.В. Иная ментальность. [Текст] / В.И. Карасик, О.Г. Прохвачева, Я.В. Зубкова, Э.В. Грабарова - М.: Гнозис, 2005. 352 с.
5. Кубрякова, Е.С. Возвращаясь к определению знака. Памяти Р. Якобсона [Текст] / Е.С. Кубрякова // Вопросы языкознания. 1993 №4. – С. 20-27.

6. Кэптукэ Г. Двуногий да поперечноглазый черноголовый человек – эвенк и его земля Дулин Буга [Текст] / Г.И. Кэптукэ // Розовая чайка. – Якутск, 1991. 50 с.- 33 с.
7. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка [Текст] / Д.С.Лихачев // Известия Российской Академии наук. Сер. лит. и яз. 1993. Т. 52, № 1. – С. 3-9.
8. Материалы по эвенкийскому (тунгусскому) фольклору [Текст] / Сост. Г.М. Василевич. – Л.: Изд-во ин-та народов Севера ЦИК СССР им. П.Г. Смидовича, 1936. – 290 с.
9. Неклюдов С.Ю. Культурная память в устной традиции: историческая глубина и технология передачи [Электронный ресурс] / С.Ю.Неклюдов // Фольклор и постфольклор: структура, типология, семиотика: [сайт]. – Режим доступа: <http://www.ruthenia.ru/folklore/index.htm>.
10. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика [Электронный ресурс] / Понятие концепта // Библиотека Zinki.ru: [сайт]. – Режим доступа: <http://zinki.ru/book/kognitivnaya-lingvistika/>.

Bibliography

1. Anchabadze, Y.D. Folk art in modern society (social role and prospects of development) [Text] / Y.D. Anchabadze – М.: Soviet Ethnography №4, 1987. – P. 38-48.
2. Ascoldov, S.A. The concept and the word [Text] / S. A. Ascoldov // Russian literature. From the theory of literature to structure of the text. Anthology. – М., 1997. – P. 267-279.
3. Historical folklore of the Evenki. Legends and stories [Text] / Compiled by G.M. Vasilevich. – L.: Science, 1966. – 400 p.
4. Karasik, V.I., Prohvacheva, O.G., Zubkova, Y.V., Grabarova, E.V. The other mentality [Text] / V.I. Karasik, O.G. Prohvacheva, Y.V. Zubkova, E.V. Grabarova – М.: Gnosis, 2005. – 352 p.
5. Kubryakova, E.S. Returning to the definition of a sign. Memory of R. Yakobsona [Text] / E.S. Kubryakova // Questions of linguistics. - №4. – 1993. – P. 20-27.
6. Keptuke, G. Bipedal and cross-eyed black-headed man – a Evenki and his land Dulin Buga [Text] / G. Keptuke // Pink seagull. - Yakutsk, 1991. – P. 50-33.
7. Lihachev, D.S. Conceptsphere of the Russian language [Text] / D.S. Lihachev // News of the Russian Academy of Science. The series of literature and language. – М., 1993. Pr. 52, №1. P. 3-9.
8. Materials on the Evenki (the Tungus) folklore [Text] / Compiled by G.M. Vasilevich – L.: Publishing house of the institute of the North people of the Central Election Commission of the USSR named by P.G. Smidovich, 1936. – 290 p.
9. Neklyudov, S.Y. The cultural memory in oral tradition: historical depth and technology of transfer [online-source] / S.Y. Neklyudov // Folklore and postfolklore: structure, typology, semiotics [email]. - Access mode: <http://www.ruthenia.ru/folklore/necklyudov78.htm>.
10. Popova, Z.D., Sternin I.A. Cognitive linguistics [online-source] / Notion of the concept // Virtual library: zinki.ru
Access mode: <http://zinki.ru/book/kognitivnaya-lingvistika/>



УДК 81'371

ББК 81.2

Ермакова Елена Николаевна

доктор филологических наук,

профессор

кафедра филологического образования

Тюменский государственный университет

г. Тобольск

Божко Наталья Анатольевна

аспирант

кафедры филологического образования

Тюменский государственный университет

г. Тобольск

Прокопова Майя Владимировна

кандидат филологических наук,

доцент

кафедра филологического образования

Тюменский государственный университет

г. Тобольск

Ermakova Elena Nikolaevna

Doctor of Philology,

Professor

Department of the Philological Education

Tyumen State University

Tobolsk

Bozhko Natalya Anatolievna

Post-graduate

Department of the Philological Education

Tyumen State University

Tobolsk

Prokopova Maya Vladimirovna

Candidate of Philology,

Associate Professor

Department of the Philological Education

Tyumen State University

Tobolsk

ermakova25@yandex.ru

**Замена компонента фразеологизма в художественном тексте
как прием трансформации: прагматический аспект
Replacement of a phraseological component in a literary text
as a method of transformation: the pragmatic aspect**

Статья посвящена изучению механизма одного из способов индивидуально-авторских трансформаций в сфере фразеологии. В работе анализируется прагматическая направленность авторского замысла при замене одного из компонентов фразеологизма.

The article studies the mechanism of one of the ways of authorial transformations in phraseology. It analyzes the pragmatic orientation of the author's intention in replacing one of the phraseological components.

Ключевые слова: фразеологизм, трансформация, индивидуально-авторские преобразования, структурно-семантические преобразования, окказиональный фразеологизм

Key words: phraseological unit, transformation, authorial transformations, structural and semantic transformations, occasional phraseological unit.

Употребление языковых единиц подчинено существующим нормам, однако и в письменной, и в устной речи возможны отклонения. Использование нестандартных слов и фразеологизмов является неотъемлемой частью языка художественного произведения. Большую роль, позволяющую раскрыть индивидуальность мышления автора художественного текста, играют трансформированные фразеологические единицы. Под трансформацией фразеологизмов понимаем их семантические и структурно-семантические преобразования, которые связаны с индивидуально-авторским замыслом. По словам Е.Н.Ермаковой, появление разного рода языковых трансформаций обусловлено тем, что «быстрое и интенсивное развитие современного общества приводит к стремительному обновлению лексического и фразеологического состава русского языка» [Ермакова 2011: 45]. Структурно-семантические преобразования фразеологических единиц представляют собой смысловые преобразования, сопряженные с изменением лексического состава и/или грамматической формы фразеологических единиц. «Описание трансформаций фразеологизмов имеет значение для выявления объективных закономерностей развития общезыковой фразеологической системы». [Ермакова, Божко 2013: 156].

К авторам, весьма активно применяющим в своем творчестве трансформированные фразеологизмы, принадлежит В.Токарева. Язык ее произведений – яркий, насыщенный, рассчитан на восприятие массового читателя. По утвер-



ждению М.В.Прокоповой, «жанрово-стилистические особенности массовой ... литературы сегодня все чаще привлекают внимание лингвистов, так как языковые средства ... в очень большой степени характеризуют эффективность современной речевой коммуникации в целом» [Проконова 2013: 168]. Одна из основных причин использования трансформированных единиц заключается в том, что «преобразование фразеологизмов позволяет вернуть эффект неожиданности и свежесть восприятия, вновь выделить устойчивые образные выражения в контексте обыденной речи». [Ермакова, Проконова 2013: 272].

Анализ использования трансформированных (оказиональных) единиц в языке произведений В.Токаревой показал, что одним из распространенных видов трансформации является замена одного компонента фразеологизма другим словом или словосочетанием. Чаще всего этот вид преобразования у В.Токаревой происходит в процессуальных фразеологизмах (по нашим данным, 77% от всего количества рассмотренных единиц): *земля уходила из-под ног – земля плыла из-под ног; засосало под ложечкой – затосковало под ложечкой; открывать душу – выгружать душу; лезть в душу – стучаться в душу; вертится в голове – крутится в мозгах; бегать глазами – шить глазами; глаза на лоб вылезают – глаза на колени выскочили; вычеркнуть из жизни – уволить из жизни и др.*

В приведенных соотносительных узуальных и трансформированных фразеологизмах происходит замена грамматически главного компонента – глагола. По словам И.Ю. Третьяковой, «... замена возможна на основе парадигматических связей этих компонентов с единицами лексической системы языка» [Третьякова 2011: 69]. Это подтверждается и нашим материалом: заменяемый и заменяющий компоненты находятся в синонимических отношениях. Замены отражают регулярные лексико-семантические связи, закрепленные в узусе системными вербальными группировками.

Во фразеологизмах, имеющих три и более компонента, трансформации могут подвергаться сразу два (и более) компонента, но при этом хотя бы один

из них должен остаться неизменным, узнаваемым носителями языка. Несмотря на то, что фразеологизм в результате оказывается трансформированным, в сознании читателя неизменной остается связь с узуальным фразеологизмом.

Рассмотрим функционирование трансформированных фразеологизмов в тексте: *У Месяцева затосковало под ложечкой.* (Лавина). Сравним: узуальный фразеологизм *засосало под ложечкой* имеет значение «испытывать чувство тревоги». Компонент *засосать* (глагол социального отношения) заменен на компонент – глагол эмоционального состояния *затосковать* с целью конкретизации чувства, которое испытывает персонаж: поскольку глагол *затосковать* имеет значение «испытать тяжелое, гнетущее чувство, душевную тревогу, уныние, вызванного непреодолимой потребностью в ком-либо, чем-либо», замена компонента точнее передаёт причину эмоциональных проблем.

Земля плыла из-под ног. (Птица счастья). Сравним: узуальный фразеологизм *земля уходила из-под ног* имеет значение «сильно расстроился, опечалился». Компонент – глагол исчезновения *уходила* со значением «исчезала, утратилась, пропала» заменен на компонент – глагол однонаправленного движения *плыла*, («плавно, медленно перемещалась»). Замена необходима для того, чтобы более точно описать внутренние проблемы героини, которая не просто переживает безысходность, преодолевает ее мгновенно, хоть и небезболезненно, но пребывает в этом состоянии продолжительное время; безысходность, грусть выматывают ее, подрывают ее душевные силы.

Иногда пассажир, чаще женщина, начинал выгружать свою душу и складывать в Костю, как в мусорный пакет. (Стрелец). Узуальный фразеологизм *открывать душу* имеет значение «искренне рассказывать о самом сокровенном, глубоко личном». Происходит замена компонента – глагола открытия «открывать», что значит «делать видимым, доступным для зрения», на компонент – глагол помещения объекта *выгружать* со значением «помещать перевозимый груз на новое, иное место, перемещая его откуда-либо наружу».



Замена компонента приводит к модификации значения, и ФЕ приобретает другой смысловой оттенок: «о самом сокровенном, глубоко личном» рассказывают собеседнику с целью переложить груз своих проблем на собеседника; здесь конкретизируется мотив откровенности персонажа.

В следующем примере ситуация откровенной беседы осмысливается несколько иначе: *Романова нашла его зрачки и через них стала стучаться в душу*. (Сентиментальное путешествие). В узуальном фразеологизме *лезть в душу чью-либо, к кому-либо* со значением «узнавать чувства, мысли, намерения, обстоятельства личной жизни другого человека; бесцеремонно вмешиваться в личную жизнь, дела кого-либо» происходит замена компонента *лезть* (глагол однонаправленного движения) на компонент *стучаться* (глагол физического воздействия на объект) со значением «ударять в дверь, окно коротким, отрывистым звуком», выражая этим просьбу впустить кого-либо куда-либо. Компонент *стучаться* привносит в значение ФЕ оттенок просьбы, что меняет семантику всего выражения на прямо противоположное: вместо проникновения во внутренний мир человека насильно, тайком, мы видим попытку найти с ним общий язык, построить доверительные отношения.

Танька испуганно стала шить глазами. (Неромантичный человек). Сравним: узуальный фразеологизм *бегать глазами*, т.е. «быстро переводить глаза с предмета на предмет; скользить взглядом». В данном случае замена постоянного компонента *бегать* (глагол разнонаправленного движения субъекта) на компонент – бывшую просторечную лексему – *шить* (глагол созидательной деятельности) со значением «сновать, бегать, суетиться» снижает стиль, придаёт ситуации ироничное звучание. Упрощению содействует и использование квалитатива *Танька*.

Ироничность контекста поддерживает и следующая трансформация: *Он взлетел, а потом как грохнется, чуть глаза на колени не выскочили*. (Неромантичный человек). Сравним: узуальный фразеологизм *глаза на лоб лезут, полезли* (прост.) со значением «кто-либо приходит в состоянии удивле-

ния, недоумения». При замене компонента «лоб» на компонент «колени» происходит смена смысла: вместо характеристики душевного состояния героя (удивление) характеризуется его физическое состояние (боль от падения).

Тишкин стоял на сцене торжественный и принаряженный и действительно светился от волнения. (А из нашего окна...). Сравним: узуальный фразеологизм *светиться от счастья* – «о радостном чувстве». Замена компонента *счастье* («чувство и состояние полного, высшего удовлетворения») на компонент *волнение* («сильная тревога, душевное беспокойство») передает нам все грани состояния героя: и волнение, тревога, о которых говорится, и счастье, которое подразумевается благодаря оставшемуся компоненту *светился*, ФЕ приобретает иное значение: «испытывать радостное волнение».

Частотна замена компонента в качественно-обстоятельстванных фразеологизмах: *Она могла выведать любую суперсекретную информацию. Жаль, что ее способности уходили на такую мелочь. Она ловила рыбку в мутной жиже, а могла бы выйти на морские просторы.* (Стрелец). Узуальный фразеологизм *ловить рыбу в мутной воде* со значением «извлекать выгоду, корыстно пользуясь чьими-либо затруднениями, неурядицами, сложной неясной обстановкой». Благодаря новому компоненту *жижа* (со значением «вязкая густоватая жидкость») у фразеологизма появляется добавочное значение – резкое отторжение, негативное отношение к заданной ситуации.

Приходилось готовить, накрывать на стол. Анжела крутилась как веретено. (Одна из многих). Узуальный фразеологизм – *крутиться как белка в колесе* («вынужденно, беспрестанно заниматься какими-либо хлопотными делами, изнурительной работой»). Компоненты *белка в колесе* заменены на компонент *веретено*. В свободном употреблении лексема *веретено* имеет следующие значения: 1) приспособление для прядения – утолщенный стержень для навивания нити; 2) вращающаяся ось в некоторых машинах. Замена одушев-



ленного объекта на неодушевленный придает новое значение: человек выполняет обезличивающую его работу, нетворческую, которая превращает его в некий механизм.

*Это было весело и страшно, и она визжала от веселья и от страха. <...> Он пытался приподнять её, обхватив за колени, но она только **хохотала навзрыд** и в конце концов изнемогла от смеха.* (Зигзаг). В узуальном фразеологизме – *плакать навзрыд* со значением «громко, судорожно». Компонент *плакать* В.Токарева меняет на компонент *хохотать*. Эти глаголы в свободном употреблении выражают противоположные эмоциональные состояния, но в окказиональном фразеологизме сохраняется представление о степени его проявления.

Реже замена компонентов встречается в предметных фразеологизмах: *Подруги не ездили за границу, для них прием в посольстве – **окошко в капитализм**.* (Гладкое личико). Узуальный фразеологизм *окно в Европу* имеет значение «шаг вперед, надежда на лучшее будущее». Компонент *Европа* заменен на компонент *капитализм*. Фразеологизм *окно в Европу* принадлежит перу А.С.Пушкина; он характеризует основание Петром I города Санкт-Петербурга — первого морского порта Русского государства. Используя окказиональный фразеологизм, В.Токарева подчеркивает один из принципов советского строя – невозможность выезда за границу из нашей страны в 60-80-х гг. XX века, когда европейский достаток связывается в сознании советского человека с капитализмом.

В следующем тексте *Гусакову писали чаще **раз в шестьсот**.* (Сто грамм для храбрости) используется окказиональный фразеологизм *раз в шестьсот* со значением «гораздо больше». В этом случае происходит замена компонента – бывшего имени числительного – *во сто раз (в тысячу раз)* на компонент *шестьсот*. Виктория Токарева находит «золотую середину».

Использование фразеологизмов способствует живости и выразительности в речи и автора, и персонажей художественного текста, использование фразео-

логизмов трансформированных придает тексту особый колорит и повышает его эмоциональность и образность.

Библиографический список

1. Ермакова, Е.Н. Отфраземное словообразование и его отражение в современных словарях // Проблемы истории, филологии, культуры. Москва – Магнитогорск – Новосибирск, 2011. – №3 (33). – С.45-49.

2. Ермакова, Е.Н., Проколова М.В. Трансформация фразеологических единиц как языковая стратегия массовой литературы (на материале цикла Б.Акунина «Нефритовые четки») // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – №3 – С. 271-281.

3. Ермакова, Е.Н., Божко, Н.А. Деривационный потенциал русских фразеологических единиц в художественном тексте // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 2. – С. 155-163.

4. Жуков, А. В. Лексико-фразеологический словарь русского языка. – М., 2003. – 603 с.

5. Проколова, М.В. Терминологические маркеры языка детективной прозы и их трансформация в художественном тексте. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013. – №5(23): в 2-х частях. Ч. II. – С.168-172.

6. Третьякова, И.Ю. Окказиональная фразеология. – Кострома, 2011. – 289 с.

Bibliography

1. Ermakova, E.N. Otfrazemnoe slovoobrazovanie i ego otrazhenie v sovremennyh slovaryah // Problemy istorii, filologii, kultury. Moskva – Magnitogorsk – Novosibirsk, 2011. – №3 (33). – S. 45-49.

2. Ermakova, E.N., Prokopova M.V. Transformaciya frazeologicheskikh edinitz kak yazykovaya strategiya massovoi literatury (na material tsikla B.Akunina «Nefritovye chetki») // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2013. – №3. – S. 271-281.

3. Ermakova, E.N., Bozhko N.A. Derivatsionnyy potentsial russkih frazeologicheskikh edinitz v hudogestvennom tekste // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2013. – №2. – S. 155-163.

4. Zhukov, A. V. Leksiko-fraseologicheskiiy slovar russkogo yazyka. – M., 2003. – 603 s.

5. Prokopova, M.V. Terminologicheskie markery yazyka detektivnoy prozy i ih transformatsia v hudogestvennom tekste // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – Tambov: Gramota, 2013. – №5 (23): v 2-h chastyah. Ch. II. – S.168-172.

6. Tretyakova, I.U. Okkazionalnaya fraseologia. – Kostroma, 2011. – 289 s.



УДК 821.512.145

ББК 73.01

Жамалетдинова Гульнара Минасхатовна

аспирант

отдел литературоведения

Институт языка, литературы и искусства им. Г.Ибрагимова АН РТ

г.Казань

Zhamaletdinova Gulnara Minaskhatovna

The graduate student

Of the department of literature study

The Institute of language, literature and art of G.Ibragimov AS RT

Kazan

gulnara.exclusive@yandex.ru**Фантастические миры в произведениях татарского писателя****Адлера Тимергалина****Fantasy Worlds in the Works of Adler Timergalin, Tatar Writer**

В настоящей работе проанализированы некоторые аспекты подхода к понятию «выдуманный мир», определены некоторые составляющие создания «выдуманного мира» писателя А.Тимергалина. Сделан вывод о том, что создавая «фантастические миры», А.Тимергалин опирается на общеизвестные народные легенды и мифы. В связи с этим, фантастика в творчестве А.Тимергалина понимается как форма вымысла или форма вторичной условности, отражающая систему представлений и понятий об определенной форме действительности, исследование которой заключается в выявлении содержательных характеристик его художественных реализаций.

In this work, some aspects of the approach to the notion “fantasy world” have been analyzed and some components of the creation of the “fantasy world” by the writer A.Timergalin have been determined. It was concluded that when creating “fantasy worlds” A.Timergalin uses the conventional folk legends and myths. In this context, fantasy in the creative work of A.Timergalin is understood as a form of fiction or a form of the secondary convention reflecting a system of representations and notions about a definite form of reality, the study of which consists in revealing the content characteristics of its art implementations.

Ключевые слова: фантастика; А.Тимергалин; татарское литературоведение; элементы необычайного; фантастические миры; параллельные миры.

Key words: fantasy; A.Timergalin; Tatar theory and history of literature; elements out of the ordinary; fantasy worlds; parallel worlds.

Что такое фантастика? Из каких составляющих строятся сюжеты и части таких произведений? Фантастика включает миры, которые, по сути, составлены из нескольких миров, т.е. изображает «выдуманные миры». А это значит, что в

произведениях фантастического жанра речь идет не только об одном мире, а создается «многомирие» [3].

Нам известно о таких составляющих фантастических произведений, как характер и сюжет, но то, что как соотносить сюжет и выдуманные миры – ответ на этот вопрос требует не простого анализа. Характерной чертой произведений фантастического жанра является создание миров, которые не существуют в реальности. В этом ракурсе «выдуманные миры» становятся очевидным местом для разворачивания событий [1]. Но «выдуманные миры» в произведениях даже реалистического жанра – это не новость, а способ создания места и пространства для разворачивания сюжетной линии. Они могут существовать в других исторических типах, особенно если писатель ищет «реальное место» для событий. Поэтому, «место», т.е. «выдуманный мир» для произведений фантастического жанра должен быть необычным. Значит, главное – **создать фантастическое, «несуществующее» место.** Фантастическая история нуждается в «необычном» месте, чтобы это было непостижимо умом читателя. Это место в произведениях научной фантастики практически нигде на Земле не может быть. Поэтому столь важно «изобрести место». Когда мы начинаем думать в терминах изобретая мир, много соображений приходит на ум. Мы все живем в нашей собственной версии реальности, который влияет на нашу жизнь, создает свои правила, приоритеты, философию и обычаи для тех, кто живет вокруг нас. Мы называем все это понятием «общество» и принимаем его, как обычное явление. Мы не задумываемся над тем, что «общество» – это есть «выдуманный мир», только выдуманный «нами самими». Когда писатель реалистического произведения изобретает мир, он должен выбрать то, что является "нормальным". Главный вопрос остается открытым, что для нас «нормальный мир»? Только ответив на этот вопрос более объективно, мы сможем дать более объективный ответ на вопрос о «выдуманных мирах» в рамках фантастических произведений.



Для того, чтобы создать «место» или «мир» писателю необходимо **создать «карту местности»**. Таким образом, появляется отправная точка для разработки «выдуманного мира» [3, 10]. Место как раз и позволяет персонажам свободу действия: именно с точки зрения персонажей очень часто А.Тимергалин описывает несовместимость миров, в котором они находятся. В рассказе «Встреча» дается сопоставительное описание двух миров – Земли и Луны, их пейзажей, условий жизни. Далее в эпизоде о теории Лобачевского, делается небольшой намек на то, что «миров возможно несколько», допускается параллельное существование разных и различных миров [4].

А.Тимергалин практически не часто использует образ «карты». Образ «карты» мы видим в изображении комнаты юных ученых, где живет и обучается Дарьял или же для определения местности, когда земной космический корабль потерпел крушение на незнакомой планете [4].

Но карта это только начало. Чтобы отразить мир правдоподобно, необходимо изобретать общества, со всеми качествами. Поэтому у А.Тимергалина образ «карты» часто включает в себя путешествие, квест, начиная как раз с «выдуманного мира». В результате мы видим, что есть более чем одно общество. И у каждого есть свои обычаи, обряды, традиции и верования, на базе собственных взглядов на жизнь. Понимание реальности и нереальности жизненных явлений становится столь важным как для персонажей, так и для формирующейся человеческой цивилизации. Например, в произведении «Смерть Робби Локса» даются заочные описания нескольких обществ на Земле: буржуазного и социалистического (как справедливого). Создание самооппозиции к буржуазному обществу приводит к тому, что герой произведения Робби Локс противопоставляет себя всей цивилизации, всей жизни на Земле. Это противопоставление назревает в нем как ненависть к всему живому, включая людей, растений и т.д. И лишь «чистый как родник» мир детства, где нет обмана, где царит доверие и любовь ко всему что есть в

мире, способен противостоять ненависти и зажечь в каменном сердце человека любовь к жизни, к живому [5, 153-154].

В другом произведении «На далекой планете» А.Тимергалин объясняет, что на планете «Одиночная» растения находятся на высоком уровне сознания, и хотя это "всегда более или менее остров", и у них есть некоторые сходства с людьми – они умеют думать, передают свои мысли посредством определенного языка – здесь идет речь о телепатии [4].

Понятие «реальности жизни» (сюда уже входят и «выдуманные миры» писателя), становится центральным. Параллельно с реальностью «другого мира» появляется вопрос о том, как он развивается?

Очень важным является еще один факт – использование в произведениях фантастического жанра мотивов из мифов и легенд. Не одно произведение, как реалистического жанра, так и фантастического жанра, не обходится без этого. Вопрос лишь в том, напрямую использованы такие мотивы или они использованы в форме «аллюзий» и «реминисценций». Мифы и легенды либо растут из религий или несут ответственность за их развитие, поэтому подсознание читателя легко их «улавливает». Поэтому такое произведение становится читателю интересным. А.Тимергалин в своих произведениях фантастического характера часто использует аллюзии и реминисценции на такие общеизвестные мифы как миф об отправлении Адама и Еву на Землю, миф о потопе, миф о лунной девушке Зухра [4, 150]. Элементы из мифов «усугубляются» описанием географических и геологических особенностей «выдуманного мира» – вулканы, горные хребты, лунные пустыни, джунгли, леса, реки, дельты, озера и водопады и т.д. А.Тимергалин правдоподобно описывает природные и культурные продукты своих «выдуманных миров», как животные и растительный мир, цветы, минералы, и всю атрибутику жизни, как и на нашей удивительной планете. Такое описание «миров» явная необходимость, поскольку идет «адаптация» читателя к восприятию «выдуманного мира» как и своего собственного.



Начав с изображения «выдуманного мира» в рамках фантастического произведения, А.Тимергалин дает последние штрихи. По законам фантазии должен быть «элемент необычности» – что-то фантастическое. Драконы, мечи, единороги, и магия, все это было как раз в мифах и сказках, и оно сразу отличает научную фантастику от сказки, поэтому А.Тимергалин использует немного другое. Он выбирает разные интересные явления, которые находятся как раз на грани «реальности» и «фантастики». Например, *телепатию, гипноз, внушение на расстоянии.*

Нами была сделана классификация «многомирия» в произведениях А.Тимергалина. Создание «многомирия» достаточно характерное явление для писателя. «Многомирие» в рассказах и повестях А.Тимергалина – это множество ирреальных миров, создаваемых автором, основанных на вторичной условности и вымысле. Каждый мир, с свою очередь, имеет определенные подмиры, т.е. микромиры со своими квазиреальными и волшебными микромирами. В связи с этим герои А.Тимергалина имеют возможность путешествовать из мира «квазиреального» в мир фантастический или волшебный. Так, например, мы можем выделить несколько «миров» в «квазиреальном» мире, которые имеют свое «сознание», свои характерные черты, и, как человек, могут переживать, думать, принимать решения: город, деревня, мир природы (лес, горы, поляна, дом лесника, ущелье, ручеек, озеро), мир животных.

Использование таких «реалий» в тексте имеет свои функции. В зависимости от того, какие реалии использованы, они служат для привнесения в текст исторической, национальной и местной окраски. Использование реалий из жизни придает тексту достоверность и правдивость описываемого события, поскольку, не смотря на все создаваемые условности, главной задачей писателя-фантаста остается убедить читателя в правдивости описываемых историй на время чтения или таким образом предложить читателю альтернативный вариант существования других миров.

Так же в творчестве А.Тимергалина явно отличается другой блок «многомирия» – это «мир условных миров», фантастики, вымысла. К таким можно отнести мир атомов, мир бактерий, мир роботов, мир мыслей, мир чувств, мир мифов, параллельные миры, мир инопланетян, мир души и т.д. Необходимо заметить, что в каждом из этих миров разворачиваются свои события, которые имеют причинно-следственные отношения. Вход же в эти писательские «многомирия» текста осуществляется посредством пяти «дейктических категорий (термин Даниэля Майк-Интайра): пространственной, временной, персональной, социальной и эмпатической» [3, 5]. Функция создаваемого «условного многомирия» – это привнести в текст фантастической окраски, ощущения попадания в сказку. Созданные А.Тимергалиным «микромиры условности» помогают воспринимать его волшебные миры и миры фантастики более четко и красочно.

В начале своего творчества А.Тимергалин, например, в таких произведениях как «На далекой планете», уделял большое внимание созданию лишь «условных миров», где реальный мир держался лишь в памяти героев. Позже, в других рассказах он уже использует «вкрапления» фантастического в реальные миры своих героев и рассказов. В таких произведениях, как «Вечные воспоминания», «Встреча», писатель использует такие элементы условности или создания фантастического как «пространства-переходы», «проникновение фантастических или волшебных персонажей в реальный мир», «приобретение реальными героями нереальных свойств и способностей». Использование таких художественных «переходов» создает атмосферу фантастического, которое имеет, в свою очередь, общие сегменты с реальным миром. И на данном этапе его творчества это скорее становится «мифотворчеством», чем созданием фантастики. Созданные таким образом произведения А.Тимергалина более тепло воспринимаются читателем, который через узнаваемые «вкрапленные» образы, мотивы из народных сказок, ощущает и свою причастность к данным событиям. «Создавая факт, который закономерно мог бы случиться, писатель спосо-



бен обнажить перед нами «возможности», заложенные в жизни, скрытые тенденции ее развития. Подчас это требует такого вымысла, который переходит границы "правдоподобия", порождает фантастические художественные факты...» [2, т.1., 1070].

Например, в повести «Вечные воспоминания», путь современных героев в поисках таинственной пещеры проходит через «густой лес» и «каменную стену», являющиеся элементами сакральной топографии. Для ориентира по местности писатель вносит в повесть образы скалы и сосны. Образ сосны далее не имеет никакого философского смысла, а образ скалы соединяет реальный мир с нереальным, через который автор соединяет читателя с волшебным миром. Скала выступает в качестве связующего звена между «внутренней» и «внешней» сферой, а лес, который нужно было перейти героям повести, это и есть типичная для мифопоэтического сознания территория обитания «хтонических сил» [3, 13]. Мы помним, что в сказках конкретным местом пребывания духов является гора, пещера, холм, которые обладают привязкой к земной утробе, к мифологической первооснове всего сущего. Поэтому А.Тимергалин тоже использует именно этот мотив для создания мифа: таким образом, он соединяет через пещеру, т.е. через «земную утробу» сознание двух цивилизаций во Вселенной. Иначе говоря, он отсылает нас к мифологической первооснове всего сущего, которое в своей основе является, по мнению писателя, выходцами из Единого Мира – мира Создателя [6, 37].

А.Тимергалин, использовав мотив горы как сакрального места, источника жизни и благосостояния племени, не стал дальше развивать сюжет этого мотива с позиции условности и необычности. Если «хозяевами гор» в сказках и мифах являются духи, то у А.Тимергалина «гора» становится местом встречи двух цивилизаций и «вратами» в «иной мир». Здесь скорее писатель демифологизирует поверья аборигенов этих краев о горных духах, констатируя свою же мысль о том, кто выступает подлинными «хозяевами земли» [6, 35].

Таким образом, создавая «выдуманные миры», А.Тимергалин использует мечты читателя попасть в параллельные миры (побывать на Луне, слетать на другую планету, увидаться с инопланетянами и т.п.). В некоторой степени, создавая «выдуманные миры», практически похожие на земную реальность, А.Тимергалин поддерживает миф о жителях других планет, и в то же время разрушает миф о возможности рая на других планетах. В своем творчестве, писатель, который начал от создания научно-фантастической прозы, к концу жизни направляется в сторону мифотворчества, которого он использует неким инструментом обращения к глубинным слоям коллективного бессознательного читателя для того, чтобы напомнить ему о мифопоэтических традициях мировосприятия.

Библиографический список

1. Булаева Н. Е. Категория времени в произведениях научной фантастики на английском языке: На материале художественных произведений XX века. Автореферат на соискание кандидат филологических наук . 10.02.04. Тула, 2005 г. С. 7.
2. Краткая литературная энциклопедия. М.: Сов.Энцикл., 1962-1978.Т. 1-9
3. Полянская Е.С. Фантастическое многомирие (на материале сопоставительного текстового анализа произведений Дж. К. Роулинг и А. М. Волкова). Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук по специальности 10.02.20. Тюмень, 2013 г. С. 3.
4. Тимергалин А. Да сбудется желание твое. Научно-фантастические и приключенческие произведения (на тат.яз.). Казань: Тат.книж.изд., 2000. 448 с.
5. Тимергалин А. На далекой планете. Научно-фантастические и приключенческие произведения (на тат.яз.). Казань: Тат.книж.изд., 1967. 156 с.
6. Тимергалин А. Вечные воспоминания. Научно-фантастические и приключенческие рассказы (на тат.яз.). Казань: Тат.книж.изд., 1969. 196 с.

Bibliography

1. Bulaeva, N. E. The category of time in works of science fiction in English: on materials of pieces of art of the XX century. Candidate of philological sciences thesis. Specialty 10.02.04. Tula, 2005 pp.7.
2. Concise Literary Encyclopedia. Moscow: Soviet Encyclopedia, 1962-1978. T.1-9.
3. Polyanskaya E. S. Fantasy multiverse (on the material of the comparative text analysis of works by J.K.Rowling and A.M.Volkov). Candidate of philological sciences thesis. Specialty 10.02.20. Tyumen, 2013 pp.3.
4. Timergalin A.K. Let your desire come true. Science fiction and adventure works (in Tatar). Kazan: Tat.knizh.izd.,2000.pp.448.
5. Timergalin A.K. On a distant planet. Science fiction and adventure works (in Tatar). Kazan: Tat.knizh.izd.,1967.pp.156.
6. Timergalin A.K. Eternal memories. Science fiction and adventure works (in Tatar). Kazan: Tat.knizh.izd.,1969.pp.196.



УДК 81-26.347.78.034

ББК 81.432.4

Захарова Татьяна Владимировна

кандидат филологических наук,

доцент

кафедра немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка

Оренбургский Государственный университет

г. Оренбург

Снигирева Ольга Михайловна

кандидат филологических наук,

доцент

кафедра немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка

Оренбургский Государственный университет

г. Оренбург

Zakharova Tatyana Vladimirovna

Candidate of Philology,

Assistant Professor

Chair of German Philology and Methodology of german

Orenburg State University

Orenburg

Snigireva Olga Mikhailovna

Candidate of Philology,

Assistant Professor

Chair of German Philology and Methodology of german

Orenburg State University

Orenburg

tanja-zacharowa@rambler.ru

Способы передачи немецких реалий в русских переводах произведений Б. Келлермана

Reproduction means of german realis in russian translations of Bernhard Kellerman`s works

Статья посвящена вопросу передачи языковых реалий с немецкого языка на русский язык. В рамках данной статьи уточняется понятие «перевод реалий», определяются основные способы перевода языковых реалий в художественном тексте.

The article is devoted to the issue of language realis reproduction from German into Russian. In the frame of the article the term «realis translation» is specified and principle means of language realis translation in literary text are defined.

Ключевые слова: реалии, художественный текст, передача языковых реалий

Key words: linguistic realis, literary text, translation linguistic realis

Актуальность проблемы передачи языковых реалий в художественной литературе заключается в том, что в процессе перевода мы часто сталкиваемся с их социокультурными особенностями. Это всегда представляет определенную сложность, но и в то же время обеспечивает особый интерес к данной теме со стороны переводчика. Что же понимается под термином «языковая реалья»? На что необходимо обращать внимание переводчику при передаче реалий с одного языка на другой. Эти вопросы мы и рассмотрим в рамках данной статьи.

Существуют разные мнения по проблеме определения языковых реалий.

Наиболее полное определение реалии дают болгарские ученые С. Влахов и С. Флорин: «Реалии - это слова (и словосочетания), называющие объекты, характерные для жизни (быта, культуры, социального и исторического развития) одного народа и чуждые другому, будучи носителями национального и/или исторического колорита, они, как правило, не имеют точных соответствий (эквивалентов) в других языках, и, следовательно, не поддаются переводу на общем основании, требуя особого подхода» [2, с. 17].

Мы, в свою очередь, под языковыми реалиями понимаем лексические единицы, которые именуют уникальные предметы и явления, характерные для жизни, быта, культуры, социального и исторического развития одного народа и чуждые другому народу, то есть являются вербальным выражением специфических черт национальных культур.

Реалии, как и другие слои лексики, могут выйти из употребления в связи с ушедшими из быта предметами обихода, орудиями труда, учреждениями, должностями, понятиями, а также вернуться в общеупотребительную лексику с возвращением предметов и явлений, которые они обозначают. Со временем семантика таких наименований может оказаться затемненной и потребует расшифровки их смыслового содержания даже для носителей языка. Реалии, которые не употребляются в языке, мы называем историческими. Они рассматри-



ваются не как специфическая группа реалий, а с учетом исторической отнесенности к другой эпохе, исходя из принадлежности определенной тематической группе.

При передаче данного слоя лексики необходимо учитывать время создания текста и текста перевода. В.С. Виноградов называет современный перевод классических романов диахронным, а перевод, выполненный в эпоху создания оригинала, когда временной уровень языка перевода и языка источника соотносителен, автор и переводчик являются современниками, - синхронным [1]. Но термин «синхронный перевод» закрепился в переводоведении в другом понимании – как обозначение одного из видов устного перевода. Лингвисты в данном случае говорят об архаичных, или архаизированных, произведениях [2]. В современных произведениях архаизмы вводятся авторами сознательно, поэтому все они должны быть воспроизведены в переводе в соответствии с их функциями, стилем автора методом исторической стилизации. Такие реалии следует подвергать транскрибированию или транслитерированию. Замена их нейтральными соответствиями: калькой или описанием – будет идти вразрез с намерениями автора оригинала. Целью перевода архаичных произведений является ознакомление современного читателя с литературным памятником, который в момент своего создания тоже был современным.

В практике перевода большая часть исторических реалий остается безэквивалентной, и переводчику приходится прибегать к поиску самостоятельных решений с помощью использования различных приемов передачи безэквивалентной лексики. Освоенные иностранным языком лексические единицы не всегда вводятся в текст перевода художественного произведения в том виде, в котором они зафиксированы в словарях данного языка; новые удачные переводческие решения, не находящие отражения в лексикографических работах, в дальнейшем могут приобрести регулярный характер. Большая часть малознакомых исторических реалий передается путем родовидовых замен; реже – заменами своим аналогом или транскрибированием. Эффективность переводче-

ских решений зависит от языковой компетенции переводчика. В ряде случаев исторический колорит удастся передать путем подбора близкой по функции устаревшей русской лексической единицы, но в этом случае полностью стирается национальное своеобразие немецкой реалии. Использование транскрибирования позволяет сохранить смысловое содержание, а также национальное и историческое своеобразие, но при условии, что слово знакомо русскому читателю и отражено в соответствующих словарях или его значение раскрывает контекст.

Вопрос о переводе реалий является одним из самых сложных в теории перевода и вместе с тем исключительно важным для любого переводчика художественной литературы, поскольку связан с целым рядом разнородных элементов: переводческий аспект страноведения, культура переводчика, учет фоновых знаний читателя перевода по сравнению с привычными восприятиями и психологией читателя подлинника.

Материалом для нашего исследования послужили произведения Б. Келлермана «Пляска смерти», «9 Ноября», «Голубая лента». Выявленные нами языковые реалии были распределены согласно классификации, предложенной С. Влаховым и С. Флориным [2].

Географические реалии:

Das war also Quatre vents [4; с. 67]. – Вот что представляло собой Quatre vents (транскрипция) [3; с. 53].

Bei Souchez hatte eine schwere französische Mörsergranate dicht neben ihm den Kompanieführer ... [4; с. 151]. – Тогда, под Сушэ, от тяжелой французской mortarной гранаты совсем рядом с ним взлетели на воздух его ротный командир ... (транскрипция) [3; с. 124].

Этнографические реалии объединяют слова, обозначающие понятия быта, материальной и духовной культуры, религии, искусства, фольклора.

1. *Быт: пища, напитки и т. п.:* Wir wollen bei einem Glas Mosel diese widerlichen Dinge vergessen ... [6; с. 32]. – За стаканом мозеля мы забудем все эти мерзости (транскрипция) [5; с. 289].



2. *Труд: люди труда:* Ein alter Kamerdiener nahm ihr den Pelz ab [6; с. 178]. – Старик камердинер снял с нее шубку (транскрипция) [5; с. 423].

3. *Меры и деньги: единицы мер:* Stimme des Geldes, sehr wohl – die Mark, die Franks, die Pfunde, Dollars, sie brüllen ... [10; с. 324]. – Пусть так – марки, франки, фунты, доллары, они режут ... (транслитерация) [9; с. 267].

4 *Искусство и культура:*

- *музыкальные инструменты:* Ich lehne sie ebenso ab, wie ich den Film, das Grammophon und das Radio ablehne [10; с. 22]. – Я отвергаю ее так же, как отвергаю кинематограф, граммофон и радио (транслитерация) [9; с. 23].

- *другие искусства и предметы искусств:* Hier standen einige Salzburger Barockschränke und ein großer Schreibtisch italienischer Renaissance [10; с. 60]. – Здесь стоят несколько зальцбургских шкафов в стиле барокко и большой письменный стол эпохи итальянского Возрождения (транслитерация, калька) [9; с. 69].

Общественно-политические реалии:

1. *Органы и носители власти:*

- *органы власти:* Der Führer sagte im Reichstag ... [6; с. 297]. – Ведь фюрер сказал в рейхстаге ... (транскрипция) [5; с. 528].

- *носители власти:* Schließlich war er doch nicht der Kaiser, wie? [4; с. 137]. – В конце концов, не император же это, а? (калька) [3; с. 111].

2 *Общественно-политическая жизнь:*

- *политические организации и политические деятели:* Aus den Gassen schwenkten Züge der Hitlerjugend, in brauen Uniformen ... [6; с. 189]. – Из переулков шли отряды Союза гитлеровской молодежи в коричневых рубашках ... (описательный перевод) [5; с. 434].

- *патриотические и общественные движения:* Für mich aber und für viele ist Kommunismus nichts als klarstes Antichristentum [6; с. 14-15]. – Для меня, как и для многих других, коммунизм есть прямое отрицание христианства (транслитерация) [5; с. 273].

- *звания, степени, титулы, обращения:* Sie werden frieren, meine Gnädigs-

te! [4; с. 16]. – Вы замерзнете, сударыня! (функциональный аналог) [3; с. 10].

- *сословия и касты*: Als ich der Hochzeit meiner Nichte beiwohnte, die vor Jahren einen Grafen Stumm heiratete, befand sich eine Fürstin Crailsheim unter den Gästen ... [6; с. 15]. – На свадьбе моей племянницы, много лет назад вышедшей замуж за некоего графа Штумма, присутствовала княгиня Крайльсхайм ... (калька) [5; с. 274].

- *сословные знаки и символы*: Nur wenige Fahnen zeigten die Farben der Stadt, die meisten trugen das Hakenkreuz [6; с. 87]. – Лишь немногие были цветов города, на остальных виднелось изображение свастики (калька) [5; с. 340].

Военные реалии

1. *Подразделения*: Ich bin neunzehn Jahre alt, und die Wehrmacht gibt mir keinen Paß [6; с. 166]. – Мне девятнадцать лет, и военное ведомство не дает мне паспорта (описательный перевод) [5; с. 412].

- *оружие*: ... der Karren fährt sie durch den johrenden Pöbel zum Schaffot, und sie stirbt mit einem stolzen Wort auf den Lippen ... [8; с. 227]. – Фантазия уносит ее далеко: ее везут на телеге мимо ликующей черни, и она умирает на эшафоте с гордыми словами на устах ... (калька) [9; с. 272].

2. *Обмундирование*: Sporen klirren und Säbel rasseln [4; с. 234]. – Звенят шпоры, гремят сабли (транслитерация, калька) [3; с. 193].

3. *Военнослужащие*: Herr Oberst von Thünen wurde zum Standartenführer ernannt [6; с. 11]. – Господину полковнику фон Тюнену присвоено звание штандартенфюрера (транслитерация) [5; с. 270].

4. *Награды*: Gerade als wir kamen, feierte ein Rittmeister sein Eisernes Erster [4; с. 143]. – Как раз, когда мы пришли, один ротмистр праздновал свой первый железный крест (калька, калька) [3; с. 117].

Национальные реалии: ... und die braunen Parteisoldaten warfen die Hand in die Höhe und schrien: „Heil!“ [6; с. 90]. – ... коричневорубашечники вскинули руки и закричали: «Хайль!» (транскрипция) [5; с. 343].



Таким образом, мы пришли к выводу, что реалии занимают значительное место в текстах художественных произведений Б. Келлермана. В данном случае, необходимо отметить также, что все выделенные реалии являются разными по происхождению. Писатель использует не только реалии, присущие немецкой действительности, но и реалии, заимствованные из других культур. Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что в рассмотренных произведениях, преобладают этнографические реалии, в частности реалии быта и военные реалии.

Анализ примеров показал, что Б. Келлерман использует языковые реалии в различных целях: 1. Воссоздание этнографических особенностей жизни Германии. 2. Воссоздание временного колорита. 3. Воссоздание национальных особенностей не только Германии, но и других стран.

Анализ приемов передачи языковых реалий в переводах произведений Б. Келлермана показал, что переводчики воспользовались практически всеми способами перевода языковых реалий, описанных в научной литературе. В результате проведенного исследования выявлено, что по частотности применения прием кальки составляет 45 %, транскрипция – 19,9 %, транслитерация – 18,6 %, полукалька – 4,4 %, контекстуальный перевод – 4,4 %, описательный перевод – 3,3 %, функциональный аналог – 3,3 %, семантический неологизм – 1,1 %.

Для выявления достоинств и недостатков каждого из способов, необходимо представить их анализ.

Калькирование применялось в большинстве случаев для передачи национальных реалий, а также этнографических реалий, для передачи общественно-политических реалий. Использование этого способа переводчиками объясняется тем, что не всегда можно найти соответствия в других культурах. Прием транскрипции применялся для передачи собственных имен, топонимов, названий сигарет, названий напитков, еды, общественных и политических партий и движений и т.д. Прием транслитерации использовался в основном для перевода ономастических реалий (топонимов, антропонимов), а также некоторых гео-

графических реалий. С помощью описательного перевода переводчики передали значение этнографических, общественно-политических и военных реалий.

Библиографический список

1. Виноградов, В.С. Перевод: общие и лексические вопросы. – М.: Книжный дом, 2006. – 240 с.
2. Влахов, С., Флорин С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – М.: Высшая школа, 1986. – 416 с.
3. Келлерман, Б 9 Ноября [Текст] / Б. Келлерман (пер. с нем. С. В. Крыленко). – Ленинград: Кооперативное издательство Время, 1934. – 346 с.
4. Kellermann, B. Der 9. November [Текст] / B. Kellermann. – Aufbau – Verlag, Berlin, 1955. – 418 S.
5. Келлерман, Б Пляска смерти [Текст] / Б. Келлерман (пер. с нем. А. Ариан и Б. Арон). – Москва: Правда, 1978. – 656 с.
6. Kellermann, B. Totentanz [Текст] / B. Kellermann. – Aufbau – Verlag, Berlin, 1981. – 378 S.
7. Келлерман, Б Голубая лента [Текст] / Б. Келлерман (пер. с нем. Н. Аверьяновой и М. Гимпелевич). – Калининград: Калининградское книжное издательство, 1989. – 431 с.
8. Kellermann, B. Das blaue Band [Текст] / B. Kellermann. – Aufbau – Verlag Volk und Welt, Berlin, 1963. – 351 S.
9. Фрадкин, И. Немецкая новелла XX века: Святые [Текст] / И. Фрадкин (пер. с нем. Н. Касаткиной, Р. Розенталь, В. Станевич). – Гос-ное изд-во худ-ной лит-ры (ГИХЛ). – М.: 1963. – 622 с.
10. Kellermann, B. Die Heiligen [Текст] / B. Kellermann. – G. Fischer – Verlag, Berlin, 1922. – 68 S.

Bibliography

1. Vinogradov V. Translation: general and lexical issues. – М.: Knizhniy dom, 2006. – p. 240.
2. Vlahov S., Florin S. Untranslatable in translation/ S. Vlahov, S. Florin. – М.: Visshaya shkola, 1986. – p. 416.
3. Kellerman B. The 9th of November. [Text] / B. Kellerman (translated from German by S. Krilenko). – Leningrad: cooperative publishing house Vremya, 1934. – p. 346.
4. Kellerman B. Der 9. November [Text] / B. Kellerman. – Aufbau – Verlag, Berlin, 1955. – s. 418.
5. Kellerman B. Death dance [Text] / B. Kellerman (translated from German by A. Arian and B. Aron). – Moscow: Pravda, 1978. – p. 656.
6. Kellerman B. Totentanz [Text] / B. Kellerman. – Aufbau – Verlag, Berlin, 1981. – s. 378.
7. Kellerman B. The blue band. [Text] / B. Kellerman (translated from German by N. Averyanova and M. Gimpelevich). – Kaliningrad: Kaliningrad book house, 1989. – p. 431.
8. Kellerman B. Das blaue Band [Text] / B. Kellerman. – Aufbau – Verlag Volk und Welt, Berlin, 1963. – s. 351.
9. Fradkin I. German short stories of the 20th century: The Saints [Text] / I. Fradki (translated from German by N. Kasatkina, R. Rozental, V. Stanevich). – State publishing house of fiction (SPHF). – М.: 1963. – p. 622.
10. Kellerman B. Die Heiligen [Text] / B. Kellerman. – G. Fischer – Verlag, Berlin, 1922. – s. 68



УДК 726.54 (1-21)

ББК 85.11

Каюмова Наиля Ахметгалиевна

кандидат педагогических наук,

доцент

кафедра архитектуры

Магнитогорский государственный технический университет

им. Г. И. Носова

г. Магнитогорск

Kayumova Naila Ahmetgaleevna

Candidate of Pedagogics,

Associate professor,

Dept. of Architecture

Magnitogorsk State Technical University

them. G. I. Nosov

Magnitogorsk

orehovna49@mail.ru

Реставрация православных храмов на Южном Урале в постсоветскую эпоху: восстановление Свято-Никольского храма в г.Магнитогорск (на примере творческого наследия магнитогорского архитектора В.Н.Богуна)

Restoration of Orthodox churches in the southern Urals in the post-Soviet era: the restoration of St. Nicholas Church, Magnitogorsk (on the example of the creative heritage of Magnitogorsk architect V. N. Bohun)

Данная работа открывает цикл из трех статей, посвященных анализу творчества магнитогорского архитектора Вилия Николаевича Богуна в области храмовой архитектуры. В статье описывается вклад архитектора в сохранение и восстановление архитектурного наследия (православных культовых построек) Южного Урала в XX веке.

This work opens a series of three articles devoted to the analysis of creativity Magnitogorsk architect Vilia Nikolaevicha Bohun in the field of temple architecture. The articles describe the contribution of architect in preservation and restoration of the architectural heritage (the Orthodox religious buildings) of southern Urals in the 20th century.

Ключевые слова: храмовая архитектура, культовое зодчество, архитектурное наследие, базилика, декоративное убранство, Южный Урал, православные храмы, Магнитогорск, архитектор.

Key words: Church architecture, Church architecture, architectural heritage, Basil, decoration, southern Urals, Orthodox churches, Magnitogorsk, architect.

Актуальность подобных аналитических исследований определяется, на наш взгляд, несколькими причинами: с одной стороны, это определенный вклад в историю архитектуры, который связан с творчеством отдельных архитекто-

ров, сыгравших заметную роль в развитии российской архитектуры и в частности архитектуры регионов и провинциальных городов; с другой стороны, это страница в летописи художественной культуры общества и зодчества как одного из направлений изобразительного искусства; в-третьих, это констатация актов творчества конкретного архитектора, являющегося своеобразным отражением направлений и поисков современной ему архитектуры. Такие работы позволяют воссоздать творческое лицо зодчего, установить основные вехи его деятельности, выявить характерные приемы и методы его мастерства и на основании этого определить его вклад в развитие отечественного зодчества в известный исторический период.

Вилия Николаевича Богуна, творческий путь которого начался в 50-е годы XX века в городе Магнитогорске, можно с полной мерой ответственности причислить к архитекторам, чье творчество достойно пристального внимания и подробного изучения. В самом общем плане творчество В. Н. Богуна, основные проекты и постройки которого с 1958 года связаны с городом Магнитогорском, – это, по сути, история развития архитектуры индустриальных городов второй половины прошлого столетия. В строениях В. Н. Богуна соединились высокие функциональные качества, конструктивная логика, монументальность и красота.

В данной работе мы не будем останавливаться подробно на описании всех его построек, так как исследованию архитектурного и проектного наследия зодчего периода развитого социализма посвящены диссертационная работа Е. К. Казаневой «Особенности профессиональной деятельности главного архитектора города» и монография Е. К. Казаневой и В. С. Федосихина «Главные архитекторы социалистического Магнитогорска», опубликованная в 2009 году и имеющая несомненную ценность как основа для дальнейших исследований. В этой монографии дается анализ и достаточно подробное описание большинства построек Вилия Николаевича, приведены цитаты из наиболее важных докумен-

тов архитектора и отзывов о его работах, а также представлен достаточно полный подбор иллюстраций.

Однако во всем своем разнообразии творчество Вилия Николаевича остаётся, на наш взгляд, недостаточно изученным. Так, например, особый пласт в творчестве талантливого зодчего представляют культовые постройки, изучение которых позволяет внести значительный вклад в историю храмовой архитектуры XX века. Однако первое, что мы обнаружили, это отсутствие каких-либо материалов о работах зодчего (проектах и постройках) данного направления. В связи с этим представляется актуальным восполнение этого малоизвестного и практически неизученного направления в проектной деятельности В. Н. Богуна. Отсюда целью нашего исследования является освещение и характеристика его творческих поисков в области культовой архитектуры. В процессе работы над заявленной темой мы изучили творчество В. Н. Богуна, его личные архивные материалы, проекты, храмовые постройки. Важную часть исследования составляет изучение графического материала из фонда архитектора.

Богун Вилий Николаевич (рис. 1) – выпускник архитектурного факульте-



Рис. 1. Богун Вилий Николаевич
(1931-2004)

та Харьковского инженерно-строительного института, Заслуженный архитектор РСФСР (1979 г.), председатель правления Магнитогорской организации Союза архитекторов СССР, член правления Союза архитекторов РСФСР (с 1980 г.). В период 1979-1987 годов профессиональная деятельность Вилия Николаевича Богуна осуществлялась в должности начальника управления по делам строительства и архитектуры и главного архитектора города. Особо значимыми для города являются реализованные в постройках такие его авторские проекты,

как здания Дома Советов, администрации треста Магнитострой, дом иностран-

ных специалистов, а также многие коллективные проекты (микрорайон № 112, квартал № 109), многие из которых отмечены дипломами и премиями Госстроя РСФСР. Можно с полной уверенностью сказать, что в период своей деятельности в должности главного архитектора города В. Н. Богун активно участвовал в разработках проектов и детальной планировке практически всех микрорайонов и жилых зданий города Магнитогорска. Им грамотно и своевременно решались проблемы по реализации генерального плана города, так как фактическая застройка существенно отличалась от утвержденного проекта. Значительное внимание он уделял общественной деятельности, активно сотрудничал с руководством местных проектных строительных организаций, с руководством предприятий города; постоянно выступал в местных СМИ (газетах и журналах), на радио и телевидении, перед творческими союзами, устраивал и посещал конкурсы архитекторов и художников.

Однако ему всегда хотелось быть свободным от административных и общественных обязанностей, чтобы полностью посвятить себя архитектурному творчеству. 90-е годы XX столетия определили еще одно направление в творчестве В. Н. Богуна. Вилий Николаевич говорил, что ранее, являясь начальником отдела по делам строительства и архитектуры, и главным архитектором города, он был ограничен профессиональными и административными рамками, поэтому после ухода с должности главного зодчего социалистического Магнитогорска самой большой радостью для него стала возможность обратиться к «духовному» зодчеству. В своей статье «Судьба архитектора» Ирина Соболева приводит слова Вилия Николаевича: «Мне приходилось работать над заказами негосударственных объектов. В основном они все – культового направления. Я воспитывался на культовой архитектуре – она несет необыкновенную гармонию. В с. Агаповке стоит мной спроектированная часовня-памятник сельчанам района, погибшим в Великой Отечественной войне. В Башкирии я восстановил старую русско-православную церковь святых Петра и Павла, которая была разрушена в советское время. Когда-то ее построил купец Демидов... По моему проекту в



нашей тюрьме заключенные построили для себя часовню. Эту работу я делал бескорыстно. У меня было огромное желание сделать добро людям, оказавшимся вне закона» [11].

В письме к протоигрею Михайло-Архангельского храма Отцу Флору Вилий Николаевич писал: «Судьба моя так распорядилась, что после окончания института я по своей воле приехал в Магнитку в 1956 году и начал свою трудовую деятельность архитектором. Еще в студенческие годы с особым вниманием я изучал архитектуру культовых сооружений и памятников, относящихся к православию, где отмечал талант и умение народных зодчих. Всю свою творческую жизнь мечтал о проектах и строительстве часовни, церкви, храма и т. п. Я познакомился с храмами Древней Руси, гг. Киева, Костромы, Москвы, Ленинграда, Иркутска и многих городов, где подобные сооружения были. Подобное знакомство позволило мне понять специфику, традиции и архитектуру этих сооружений» [4]. Как отмечает его жена (ныне вдова) Зинаида Васильевна, ему нравилась храмовая архитектура, он всегда увлекался созданием храмов.

Культовое зодчество на Руси с момента её крещения занимало особое место в душе русского человека, поэтому во все времена строительство храмов почиталось как праведное богоугодное дело. Однако после 1917 года «пришли иные времена» – пропаганды атеизма и борьбы с религией. Сия чаша не миновала станицу Магнитную. Ее церкви разделили печальную участь большинства российских храмов. Их разрушение совпало с началом строительства комбината и города «светлого будущего, без церквей и попов».

Изменение государственной политики по отношению к церкви и «восстановление церковной жизни» началось только во время Великой Отечественной войны. После войны, хотя и медленно, начала возрождаться Православная Церковь. Так, в городе Магнитогорске в двух поселках – имени Дзержинского и имени Димитрова – были выкуплены два строения: здание магазина и жилой дом, перестроенные под церкви: Святителя Николая Чудотворца (п. Дзержинского) (1945 г.) и Михаила Архангела (1946 г.). Автором проекта

реконструкции здания магазина под Храм Святителя Николая Чудотворца был архитектор Михаил Николаевич Дудин, воплотивший проект в жизнь за полтора месяца (рис. 2). Однако в конце 1950-х-начале 1960-х годов по стране прошла новая волна репрессий против церкви, священнослужителей и паствы. Храмы закрывали и перепрофилировали. Так, в 1961 г. был закрыт и понёс значительные утраты Свято-Никольский храм: были сняты купола и колокольня, заложены оконные проемы, уничтожен декор, снесены ограждения и церковные постройки (рис. 3). В результате от изначального облика Свято-Никольского храма уцелел лишь основной объём. Почти 30 лет храм был в запустении: сначала его превратили в клуб, потом в планетарий, и, в конце концов, в меховой склад.



Рис. 2. Храм Святителя Никола Чудотворца (Свято-Никольский храм), 1950-е годы. Вид с северо-восточной стороны. Архитектор М. Н. Дудин



Рис. 3. Свято-Никольская церковь после закрытия, 1980-е гг. г. Магнитогорск. Вид с южной стороны

Самые значительные перемены в правовом статусе Русской Православной Церкви произошли в начале 1990-х годов: 25 октября 1990 года Верховный Совет РСФСР принял Закон РСФСР «О свободе вероисповедания». Сегодняшняя ситуация в России принципиально поменялась: изменилось отношение к Церкви со стороны государства и властей, прекратились гонения на верующих, восстанавливаются разрушенные и изуродованные за 70 лет храмы и строятся новые.

Так, в 1990 году был возвращён Церкви Свято-Никольский храм, а Вилию Николаевичу Богуну представилась возможность реализовать свою мечту и заняться творчеством в области храмовой архитектуры. По сохранившимся чертежам ему предстояло разработать рабочий проект восстановления Свято-Никольского храма, чтобы вернуть церкви изначальный облик, воссоздав вертикальные завершения, входные группы и другие разрушенные архитектурные элементы. В мае 1991 года были готовы макет и проектная документация реставрации церкви. В процессе возрождения храма талантливый архитектор бережно отнесся к творению М. Н. Дудина (рис. 4).



Рис. 4. Макет реставрации Свято-Никольской церкви, г. Магнитогорск, 1991-е годы. Северный фасад. Архитектор В.Н. Богун (личный архив архитектора В. И. Богуна)

Здесь следует сказать, что в условиях XX-XXI веков восстановление архитектуры ранее построенных зданий не может быть собственно реставрацией, а является скорее «реставрацией-гипотезой», так как постройки, во-первых, воссоздаются в материалах нового поколения и, во-вторых, могут претерпевать какие-либо изменения, например в декоре, цветовом решении фасадов и т. д. При этом значе-

ние возрождающихся храмов как новоделов или элементов новоделов не может быть занижено, поскольку восстановление осуществляется на основе сохранившихся историко-архивных и проектных материалов. Это в полной мере относится к Свято-Никольскому храму. Так, в сравнении с первоначальным обликом церкви 1950 года (в архитектуре М. Н. Дудина) внешний вид ее в процессе восстановления храма и реставрационных работ в последующие годы претерпел некоторые видоизменения, которые коснулись устройства входных групп, декоративного убранства, цветового решения фасадов, оконных проемов ба-

рабана и облицовки большого купола. В. Н. Богун также видоизменил покрытие большого купола, внешний декор и цветное решение фасадов.

На рис. 5, 6 представлены фотографии Свято-Никольской церкви в первый период ее восстановления (1996 г.) и в ходе последующих реставрационных работ (2008 г.).

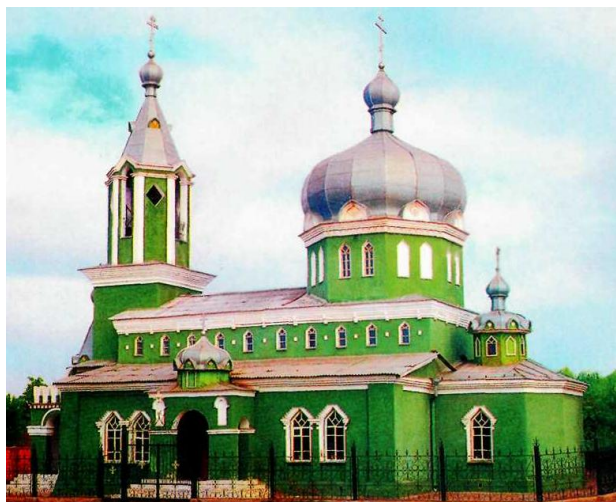


Рис. 5. Храм Святителя Николая Чудотворца (Свято-Никольский храм). 1996 г. Вид с южной стороны

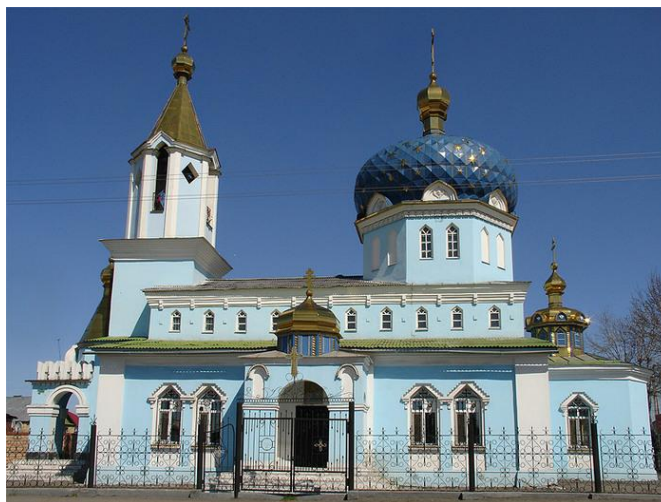


Рис. 6. Храм Святителя Николая Чудотворца (Свято-Никольский храм). 2008 г. Южный фасад

Основные реставрационные работы по проекту Вилия Николаевича были осуществлены в первые годы после открытия храма благодаря помощи со стороны руководства открытого акционерного общества «Магнитогорский металлургический комбинат», поставлявшего кирпич и пиломатериалы. В 1992-1993 годах восстановлены главный купол и колокольня; в 1995 году перед Благовещением освящены пять новых колоколов, которые были изготовлены (отлиты в Каменск-Уральске) и установлены на деньги, пожертвованные прихожанином Свято-Никольского храма Алексеем Рязановым. В 2003-2004 годах к престольному празднику нержавеющей сталью с напылением нитрит-титана покрыт шатер колокольни; к празднику Святой Троицы облицован и воздвигнут крест на основном куполе храма; к празднику Покрова Пресвятой Богородицы украшен золотыми звёздами большой купол; накануне Рождества Христова совершен чин освящения Креста и его установка на куполе алтаря. В целом же восстановительные работы велись в течение десяти лет.



Таким образом, благодаря В. Н. Богуну храм Святителя Николая Чудотворца обрел новую жизнь и сегодня играет значительную роль в духовной жизни города Магнитогорска и молодой Магнитогорской епархии. Храм Святителя Николая Чудотворца (Свято-Никольский храм), расположенный по адресу: улица Чкалова, 79 среди преимущественно одноэтажных построек, гармонично вписывается в застройку поселка Дзержинского, украшая собой улицу, которая ведет к одному из значимых для магнитогорцев месту – городскому кладбищу.

Как известно из истории, уральская архитектура, в том числе и культовая, получила свое развитие в XVIII-XIX веках в эпоху преобразовательного царствования Петра I. Характерной чертой храмовой архитектуры на Урале была ярусная основа объемов, венчающаяся пятиглавием. В то время же в России возводились церкви базиликального типа, состоящие из трех частей: притвора с колокольной над ним, трапезной и квадратного или круглого в своей основе храма с куполом.

На основе изученной нами типологии храмовой архитектуры мы предполагаем, что при проектировании Свято-Никольской церкви был применен базиликальный тип построек, что обусловлено историческими и региональными предпосылками. Церковь возводилась, во-первых, в тяжелые послевоенные годы (1945 год); во-вторых, с учетом формы и объема существующей прямоугольной постройки – здания магазина, и, в-третьих, в условиях ограниченного финансирования строительства, поэтому первый её архитектор – М. Н. Дудин и обратился к базиликальному типу храма. Объясняется это тем, что объемно-планировочная композиция базилики имеет ряд преимуществ: во-первых, с инженерной точки зрения ее строительство проще и поэтому дешевле, во-вторых, внутреннее пространство таких построек более функционально, в-третьих, форма базилики красива простотой и узнаваема и, в-четвертых, без нарушения композиционного решения возможно добавление в последующем архитектурных элементов и декора. Именно поэтому храм Святителя Николая Чудотворца

в г. Магнитогорске представляет удобную, рационально организованную и красивую постройку.

Сегодняшний Свято-Никольский храм выглядит очень празднично: благодаря, с одной стороны, сохранению элементов, свойственных и постройкам конца XVII века, и архитектуре XVIII века, а с другой стороны, всем изменениям, которые были произведены в декоре за годы, прошедшие с момента восстановления храма. Все это дает основание отнести Свято-Никольский храм к лучшим образцам регионального культового зодчества Южного Урала XX века. Особо следует отметить, что все внешние и внутреннее убранство Свято-Никольского храма, любая деталь, независимо от того часть ли это строительной конструкции или элемент художественной отделки, несет в себе не только архитектурный, но и духовный смысл, так как основной целью православной архитектуры всегда было возбуждение в человеке стремления к духовному преображению и совершенствованию, а также утверждению православных людей в вере.

Библиографический список

1. Алексеев, Ю. В. История архитектуры, градостроительства и дизайна : курс лекций [Текст] / Ю. В. Алексеев, В. В. Бондарь, В. П. Казачинский. – М. : Изд-во АСВ, 2004. – 448 с.
2. Архитектура, строительство, дизайн : учебник для студ. высш. архитектурно-строительных учеб. завед. [Текст] / В. И. Борева, А. Г. Лазарев, М. А. Квартенко и др.; под ред. А.Г.Лазарева / Серия «Строительство и дизайн». – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 320 с.
3. Богун Вилий Николаевич – краткая биография [Электронный ресурс] // Информационный портал – Режим доступа: <http://kazak-magnitka.ru/forum/16-812-1>.
4. Богун, В. Н. Письмо Отцу Флору / В. Н. Богун: личная переписка (нояб., 1999 г). – [Рукопись].
5. Казанева, Е. К. Главные архитекторы социалистического Магнитогорска : монография / Е. К. Казанева, В. С. Федосихин : – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2009. – 165 с.
6. Лазарев, А. Г. Справочник архитектора [Текст] / А. Г. Лазарев, А. А. Лазарев, Е. О. Кудинова. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2005. – 352 с.
7. МДС 31-9.2003 Православные храмы. Том 2. Православные храмы и комплексы : пособие по проектированию и строительству к СП 31-103-99 [Электрон. ресурс] // Информационный портал. – Режим доступа : <http://www.gosthelp.ru/text/MDS3192003Pravoslavnyexra.html>.
8. НОУРО Гнилицкая православная гимназия имени святителя Николая Чудотворца : реферат по МХК : Храмовая архитектура XII-конца XIX веков. – Нижний Новгород, 2011. [Электронный ресурс] // Информационный портал. – Режим доступа : <http://knowledge.allbest.ru>



9. О храме [Электрон. ресурс] // Информационный портал. – Режим доступа : <http://svyato-troitskiy.ru/about>.
10. Православные храмы Челябинской области: история и архитектура [Текст]: / нач. ред. В. Д. Оленьков. – Челябинск : Автограф, 2008. – 256 с.
11. Соболева, И. Судьба архитектора // Магнитогорские вести. – 2000. – 25 нояб.

Bibliography

1. Alekseev, . History of architecture, urban planning and design : lectures [Text] / Y. V. Alekseev, V. V. Bondar, V. P. Kazachinskiy. – Moscow : Publishing House of the DIA, 2004. – 448 p.
2. Architecture, Building, Design : a textbook for students of higher architectural schools [Text] / V. I. Boreas, A. G. Lazarev, M. A. Kvartenko etc.; ed. A. G. Lazareva. – Rostov-n/D: Phoenix, 2005. – 320 p.
3. Bohun Vily Nikolaevich – brief biography [Electronic resource] // Information Portal. – Access mode : <http://kazak-magnitka.ru/forum/16-812-1>
4. Bohun, V. N. Letter Father Flora / V. N. Bohun : personal correspondence (nov., 1999). [Manuscript]. – Nov. – 2 p.
5. Kazaneva, E. K. Main architects of the socialist Magnitogorsk : monograph / E. K. Kazaneva, V. S. Fedosihin. – Magnitogorsk : Publ Magnitogorsk. State. Techn. Zap them. G. I. Nosov, 2009. – 165 p.
6. Lazarev, A. G. Directory architect [Text] / A. G. Lazarev, A. A. Lazarev, E. O. Kudinova. – Rostov-n/D. : Phoenix, 2005 – 352 p.
7. MDS 31-9.2003 Orthodox churches. Volume 2. Orthodox churches and complexes : manual for the design and construction to SP 31-103-99 [Electronic resource] // Information Portal. – Mode of access : <http://www.gosthelp.ru/text/MDS3192003Pravoslavnyextra.html>
8. NOURO Gnilitskaya Orthodox school named St. Nicholas. Summary on the MCC Sacred Architecture XII-the end of XIX centuries. – Nizhny Novgorod, 2011. [Electronic resource] // Information Portal. – Mode of access: http://knowledge.allbest.ru/culture/3c0a65635a3bd78b4d53a89521316c26_0.html.
9. About the church [Electronic resource] // Information Portal – Mode of access: <http://svyato-troitskiy.ru/about>.
10. Orthodox churches in the Chelyabinsk region: history and architecture [Text] / beg. Ed. VD Chevrotains. – Chelyabinsk : Auto Count, 2008 – 256 p.
11. Soboleva, I. The fate of the architect // to Magnitogorsk. – 2000 – Nov. 25.

УДК 800.83
ББК 81.411.2

Козлова Марина Сергеевна

аспирант

кафедра филологического образования

филиал Тюменского государственного университета в городе Тобольске

г. Тобольск

Kozlova Marina Sergeevna

Post-graduate student

Chair of Philological Education

Branch of Tyumen state University in the city of Tobolsk

Tobolsk

ms.kozlova@yandex.ru

Морфологический способ образования отфразеологических лексем на базе предметных фразеологизмов

Morphological way of phraseological-derived lexical items formation based on the subject fixed phrases

В статье рассматриваются способы образования отфразеологических лексем на базе предметных фразеологизмов. Приводится подробное описание окказионализмов, образованных морфологическим способом.

The article touches upon the ways of the phraseological-derived lexical items formation based on the subject fixed phrases and provides a detailed description of morphologically- formed nonce words.

Ключевые слова: отфразеологическая деривация, способы образования слов на базе фразеологизмов, отфразеологическая лексема, предметные фразеологизмы.

Key words: phraseological-derived lexical items formation, phraseological-based ways of word-formation, phraseological-derived lexical items, subject fixed phrases.

Стремительность современной жизни обуславливает перемены в языковой системе. Л.Б. Гацалова называет две группы факторов, способствующих неогенности. К первой группе можно отнести бурное развитие науки, информационных и телекоммуникационных технологий, постоянные изменения в экономической и общественно-политической жизни общества. Вторую группу составляют процессы, происходящие в науке о языке и непосредственно в самих языках [Гацалова 2005: 41-42]. По мнению Е.А. Земской, современное состояние языка отвечает гумбольдтовской трактовке языка как деятельности. В



её понимании именно словообразовательная система языка наиболее активна и «обеспечивает язык бесконечным разнообразием слов, отвечающим потребностям общения» [Земская 2005: 5]. Процесс образования слов наблюдается прежде всего в лексической системе языка. Однако Н.М. Шанский отмечает, что «как слова, так и фразеологические обороты – в отличие от других значимых единиц – принадлежат к строительному материалу языка [Шанский 1996: 138]. Эта точка зрения противоречит сложившемуся в языкознании представлению о фразеологических единицах «как застывших в своём развитии», связанном с синхроническим изучением фразеологического материала [Гвоздарёв 1977: 5]. На то, что на базе фразеологических единиц возникают отдельные слова, указывал ещё В.В. Виноградов [Виноградов 1939: 122]. Впоследствии этот факт был признан и другими исследователями.

Рассматривая явления отфразеологической деривации, исследователи указывают на существование двух процессов:

- а) механическое склеивание слов без какого-либо их изменения;
- б) использование одного из компонентов фразеологизма в качестве единицы со свободным лексическим значением.

Первый способ отфразеологического словообразования называют по-разному: морфолого-синтаксический (Н.Ф. Алефиренко, В.Н. Пугач, Е.В. Сенько), сложение (В.М. Мокиенко), суффиксация словосочетания (В.В. Лопатин), сращение в сочетании с суффиксацией (И.С. Улуханов), механическое склеивание слов (Г.А. Селиванов), агглютинация (Е.Н. Ермакова) [Ермакова 2009: 265]. А.М. Бушуй подчёркивает: «отфразеологическое производное образование, будучи вторичным, мотивируется производящей основой – ФЕ (отдельным компонентом ФЕ, группой компонентов или всей ФЕ в целом)» [Бушуй 1980: 54].

Большинство исследователей, рассматривающих вопросы образования слов на базе фразеологизмов, утверждают, что наиболее специфическим способом образования новых слов в языке на основе фразеологизмов является вычленение из состава фразеологизма одного компонента, который получает

затем самостоятельное употребление в языке и наделяется тем значением, которое раньше было свойственно всему фразеологизму в целом.

Второй способ отфразеологического словообразования называют лексико-фразеологической конденсацией (Н.Ф. Алефиренко), импликацией (Е.Н. Ермакова), эллиптированием (Т.В. Ревенская). Рассматривая случаи сокращения именного компонента ФЕ, представляющей собой двучлен, Н.Г. Михальчук указывает на то, что результатом этого процесса является семантическое сжатие и концентрирование смысла высказывания в оставшемся компоненте, образующем фразеологический конденсат (*заказывать* ← *заказывать путь*) [Михальчук 2009: 15]. Подтверждение этому находим у Е.Н. Ермаковой: «многие фразеологизмы <...> при опущении одного или нескольких компонентов фокусируют всё значение бывшего фразеологизма в одном «осколочном» компоненте. Этот компонент можно квалифицировать как отфразеологическую лексему» [Ермакова 2012: 117]. Н.М. Шанский называет такие слова лексическими единицами, образованными с помощью лексико-семантического или морфолого-синтаксического способа [Шанский 1996: 130].

Рассмотрим, какими способами образуются окказионализмы на базе предметных ФЕ. По данным нашей картотеки, в качестве производящих выступают 50 предметных фразеологизмов, от которых образуются 85 отфразеологических лексем (далее – ОФЛ) с различными грамматическими свойствами: имена существительные – 56 единиц, имена прилагательные – 19 единиц, глаголы и особые формы глагола – девять единиц, наречия – одна единица.

Для предметных фразеологизмов, представленных в нашей картотеке, наиболее свойственен морфологический способ образования лексем. Это означает, что слова имплицитно выводятся из состава фразеологических единиц с обязательным использованием аффиксов. По данным нашего материала, таким способом образованы 55 ОФЛ (65%): *безнадёжное дело* → *безнадёга*; *верное дело* → *верняк*; *малиновый звон* → *малиново*; *подножный корм* → *кормиться*.



Менее представлен лексико-семантический способ отфразеологического словопроизводства, при котором значение, свойственное всему фразеологизму в целом, получает стержневой компонент. Так образуются 20 ОФЛ (23%): *бездонная бочка* → *бочка*; *боевое крещение* → *крещение*; *горькая пилюля* → *пилюля*; *золотой телец* → *телец*; *крепкий орешек* → *орешек* и т.д.

Реже на базе предметных фразеологизмов слова образуются при помощи морфолого-синтаксического способа, при котором значение, свойственное всему фразеологизму, получает зависимый компонент. В нашей картотеке таких лексем 10 (12%): *болевая точка* → *болевой*; *жареные факты* → *жареное*; *краеугольный камень* → *краеугольный*; *мыльный пузырь* → *мыльный*.

Рассмотрим более подробно морфологический способ образования отфразеологических лексем на базе предметных фразеологизмов. Анализ языкового материала показывает, что большая часть ОФЛ-существительных образована способом суффиксации (35 единиц – 64%). При этом большинство существительных образуются способом нулевой суффиксации (девять единиц): *безнадёжное дело* → *безнадёга*, *закадычный друг* → *закадыка*, *мыльная опера* → *мыло* и т.д. Отфразеологические лексем, образованные таким способом, могут обозначать отвлечённые понятия (*вавилон* – «полная неразбериха», *сермяга* – «глубокая и безыскусственная правда»); конкретные понятия (*мыло* – «мыльная опера», *шарашка/шарага* – «несолидное, не вызывающее доверия учреждение»); а также являться наименованием лиц (*закадыка* – «близкий друг», *прожига* – «тот, кто растрчивает жизнь на удовольствия»).

Продуктивными для отфразеологического словообразования являются также суффиксы -ник-/ -ниц-. По данным нашего материала, так образуются семь единиц: *закадычный друг* → *закадычник*, *закадычница*; *летающая тарелка* → *тарелочник*; *метки на память* → *поминальник*. Отфразеологические лексем, образующиеся таким способом, могут обозначать: а) лицо, характеризующееся признаком, заключённым в мотивирующем имени прилагательном (*мокрушник*, *мокрытник* – «тот, кто совершил мокруху, мокрое дело»); б) лицо,

характеризующееся отношением к тому, что названо мотивирующим именем существительным (*тарелочник* – «*тот, кто увлекается проблемами внеземных цивилизаций, изучает летающие тарелки, верит в их существование*»); в) предмет, предназначенный для того, что названо мотивирующим именем существительным (*поминальник* – «*блокнот с пометками на память*»); г) название предмета женского рода (*мыльница* – «*то же, что мыльная опера*») [Ефремова 2005: 297 - 299].

Четыре отфразеологические лексемы образованы при помощи суффикса -изм- и обозначают качество: *звёздная болезнь* → *звездизм* («*стремление создавать звёзд и преклоняться перед ними*»), *пуп земли* → *пупизм* («*ощущение себя пупом земли*») [Там же: 177].

Три отфразеологические лексемы образуются при помощи суффиксов -уш-/ -ух- : *звёздная болезнь* → *звездуха* («*необоснованно высокая самооценка*»); *мокрое дело* → *мокруха, мокруша* («*убийство*»).

С помощью суффиксов -инк-/ -ин- также образуются три ОФЛ, обозначающие: 1) частицу однородной массы (*развесистая клюква* → *клюквина* («*выдумка, небылица*»)); 2) лицо, которое является представителем какой-либо нации (*последний из могикан* → *могиканин* («*последний в своём роде*»)); 3) явление (*мокрое дело* → *мокринка* («*убийство*»)) [Там же: 193, 198, 204].

С помощью суффикса -як- образуется две отфразеологические лексемы, обозначающие предмет, характеризующийся отношением к тому, что названо мотивирующим словом: *верное дело* → *верняк* («*беспроегрешный вариант*»); *мокрое дело* → *мокрjak* («*убийство*») [Там же: 39].

Две ОФЛ образуются также при помощи суффиксов -ость-/ -есть-: *звёздная болезнь* → *звёздность*, *дремучий лес* → *дремучесть*. Такие существительные имеют значение отвлечённого признака: *звёздность* – «*высокое, чванливое поведение лица, пользующегося известностью*»; *дремучесть* – «*полная неясность, неизвестность*» [Там же: 352].



Единичны случаи имплицирования существительных с присоединением суффиксов -к-, -от-, -ист-, -ик-: *закадычный друг* → *закадычка* («задушевная подруга»), *мокрое дело* → *мокрота* («убийство»), *пуп земли* → *пупист* («тот, кто считает себя пупом земли»), *пупистика* («ощущение себя пупом земли»).

В нашей картотеке имеются единичные случаи имплицирования существительных с использованием префиксально-суффиксального способа и способа словосложения: *родные осины* → *подосиновик*; *мыльная опера* → *мылодрама*, *телемыло*. Такие существительные обозначают названия грибов (*подосиновик*) [Там же: 391], а также образуют созвучные наименования предметов, ориентированные на возникновение ассоциаций читателя/слушателя и выработку специфически-негативного отношения к данным наименованиям (*мылодрама* – *мелодрама*, *телемыло* – *телесериал*).

Имплицирование имён прилагательных также проходит с использованием суффиксации (по данным нашего материала, так образуются семь лексем). Наиболее представлены прилагательные с суффиксом -н-, имеющие значение признака или свойства: *летающая тарелка* → *тарелочный* («характеризующийся отношением к летающим тарелкам»), *звезда первой величины* → *звёздный* («известный, прославившийся») [Там же: 265].

Случаи имплицирования прилагательных с помощью суффиксов -ист-, -лив-, -аст-, -ев- единичны: *дубина стоеросовая* → *дубинистый* («очень глупый человек, болван»), *недобрый глаз* → *глазливый* («имеющий недобрый глаз»), *длинные руки* → *рукастый* («тот, который стремится как можно больше захватить, присвоить себе»), *гвоздь программы* → *гвоздевой* («самый значительный, интересный»).

Глаголы, имплицирующиеся из состава предметных фразеологизмов, образуются либо с помощью суффикса инфинитива -ть-, либо с добавлением к нему постфикса -ся-, показывающем, что действие замыкается на субъекте: *мокрое дело* → *мокрить* («совершать мокрое дело»), *недобрый глаз* → *глазить* («вредить кому-л. недоброжелательным взглядом»), *мыльная опера* → *мы-*

литься («очень долго смотреть мыльные оперы»). В нашей картотеке есть один пример имплицирования глагола с использованием префиксально-суффиксального способа, который имеет значение повторного, заново совершаемого действия: *мыльная опера* → *перемылиться* («вдоволь насмотреться мыльных опер») [Там же: 372].

Надо сказать, что суффиксы, участвующие в процессе импликации на базе предметных фразеологизмов, проявляют высокую активность и в узуальном словообразовании. Е.А. Земская, изучая активное номинативное словообразование 60-90-х годов на примере суффиксальных существительных, называет продуктивные словообразовательные форманты: -ник-, -ниц-, -ист-, -ан(ин)-, -ик-, -к- и т.д. [Там же: 92]. Данный факт свидетельствует об идентичности процессов словообразования в сфере лексики и фразеологии. Слова, образованные на базе фразеологизмов, обогащают лексическую систему русского языка различными, эмоциональными значениями. Е.Н.Ермакова отмечает, что «постепенно усечённые единицы становятся нормированными, воспроизводятся в готовом виде и соотносятся с контекстом как элементы, воплощающие семантику всей фразеологической единицы» [Ермакова 2013: 231].

Библиографический список

1. Алексеенко, М.А., Белоусова, Т.П., Литвинникова, О.И. Словарь отфразеологической лексики современного русского языка. – М.: Азбуковник, 2003. – 395 с.
2. Бушуй, А.М. К изучению деривационных процессов во фразеологии (на материале русского языка) // Проблемы фразеологии: межвузовский сборник научных трудов. Тульский государственный педагогический институт им. Л.Н.Толстого. – Тула: Издательство ТГПИ им. Л.Н.Толстого, 1980. – С.53-59.
3. Виноградов, В.В. Современный русский язык. Грамматическое учение о слове. Вып.2. – М.: Учпедгиз, 1939. – 592 с.
4. Гацалова, Л.Б. Неология в современной лингвистике. – Владикавказ: Изд-во Сев.-Осетин. гос. ун-та им. К. Л. Хетагурова, 2005. – С. 41-42.
5. Гвоздарёв, Ю.А. Основы русского фразеобразования. – Ростов-на/Д.: Издательство Ростовского университета, 1977. – С. 5.
6. Ермакова, Е.Н. Импликация как процесс языкового развития современного русского языка // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. - №1. – С. 227-236.
7. Ермакова, Е.Н. Отфразеологическая деривация в современном русском языке // Проблемы педагогической теории и практики: сборник научных статей. – СПб.: Изд-во БПА, 2012. – С.116-121.
8. Ермакова Е.Н. Фразо- и словообразование в сфере фразеологии: автореф. дис. ...д-ра филол. наук. – Тюмень, 2008. – 41 с.



9. Ермакова, Е.Н. Фразо- и словообразование в сфере фразеологии: автореф. дис. ...д-ра филол. н. – Тюмень, 2008. – 41 с.
10. Ефремова, Т.Ф. Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка. – 2-е изд., испр. М.: АСТ: Астрель, 2005. – 636 с.
11. Земская, Е.А. Словообразование как деятельность. Изд. 2-е, стереотипное. – М.: КомКнига, 2005. – 224 с.
12. Михальчук, Н.Г. Эллипсис как один из приёмов структурно-семантического преобразования фразеологических единиц (на материале произведений М.А. Булгакова) // Фразеологизм в тексте и текст во фразеологизме. Материалы Международного научного симпозиума 4-6 мая 2009 года. – Великий Новгород, 2009. – С.148-151.
13. Шанский, Н.М. Фразеология современного русского языка. – СПб.: Специальная Литература, 1996. – 192 с.

Bibliography

1. Alekseenko, M.A., Belousova, T.P., Litvinnikova, O.I. The Dictionary of phraseological - derived lexical units in the modern Russian language. – М.: Azbukovnik, 2003. – 395 p.
2. Bushuj, A. M. To the study of derivational processes in phraseology (in Russian language) // Problems of phraseology. Interuniversity collection of scientific works. Tula state pedagogical Institute named after L. N. Tolstoy. - Moscow: Publishing house named after L. N. Tolstoy, 1980. - P. 53-59.
3. Vinogradov, V. V. Modern Russian language, vol.2. Grammar teaching on the word. - М.: Uchpedgiz, 1939. - 592 p.
4. Gatsalova, L. B. Neology in modern linguistics. - Vladikavkaz: Publishing house of the North-Osetia state University named after K. L. Hetagurov, 2005. - P. 41-42.
5. Gvozdarev, Y. A. Basics of the Russian phrase-formation. – Rostov-on-the Don: Rostov University Press, 1977. - P. 5.
6. Ermakova, E. N. The implication as the process of language development of the modern Russian language // the Bulletin of the Chelyabinsk state pedagogical University. - 2013. - №1. – P. 227 - 236.
7. Ermakova, E. N. Phraseological-derived formation in modern Russian language // problems of educational theory and practice: collection of scientific articles. - SPb.: The publishing house unit, 2012. -P. 116 - 121.
8. Ermakova, E.N. Phrase- and Word-formation in Phraseological Sphere: Synopsis of a Thesis ... Doctor of Philology/ E.N.Ermakova. – Tjumen, 2008. – 41 p.
9. Efremova, T. F. Dictionary of word- formative units of the Russian language. - 2nd ed., Corr. М: АСТ: Astrel, 2005. - 636 p.
10. Zemskaya, E. A. Derivation as an activity. Ed. 2nd, stereotypical. - М.: Komkniga, 2005. - 224 p.
11. Mikhalchuk, N. G. Ellipse as one of the methods of structural-semantic transformation of phraseological units (based on the works by M. A. Bulgakov) // Fixed phrase in the text and the text in the phraseological unit. Materials of the International scientific symposium, May 4-6, 2009. Velikiy Novgorod, 2009. - P. 148-151.
12. Shanskiy, N. M. Phraseology of modern Russian language. - SPb.: Special Literature, 1996. - 192 p.

УДК 81'42
ББК 81.0

Сальникова Вера Владимировна

кандидат филологических наук,

доцент

кафедра русской и зарубежной филологии

Бирский филиал Башкирского государственного университета

г. Бирск, Башкортостан

Salnikova Vera Vladimirovna

candidate of Philological Sciences,

associate professor

Department of Russian and Foreign Philology

Birsk Branch of Bashkir State University

Birsk, Bashkortostan

salnikova.v.v@gmail.com

**Ассоциативное поле лексемы «вода» в языковом сознании ребенка:
динамический аспект**

**Associative field of the lexeme “water” in child’s linguistic worldview:
dynamic aspect**

В статье рассматривается ассоциативное поле лексемы «вода» в языковой картине мира ребенка конца XVIII века и детей XXI века. Материалом для исследования стали текст повести С.Т. Аксакова «Детские годы Багрова-внука» и данные свободного ассоциативного эксперимента. Основным методом исследования является свободный ассоциативный эксперимент, в котором приняли участие 100 испытуемых в возрасте 8-9 лет (учащиеся вторых и третьих классов средних образовательных школ города Бирска Республики Башкортостан). Автор статьи выясняет насколько лексема «вода» известна современному ребенку, определяет специфику языкового сознания и картины мира автобиографического героя и детей XXI века; а также проводит сравнительно-сопоставительный анализ соответствующих тематических групп.

The article considers the associative field of the lexeme “water” in child’s linguistic world-image of the end of the XVIII century and the XXI century. The material for the investigation is taken from the autobiographical stories “The Years of Childhood of Bagrov the Grandson” by S.T. Aksakov and data of the free association experiment. The main research method is the free association experiment, which was attended by 100 subjects aged 8-9 years (second and third grade students of secondary schools in Birsk, Republic of Bashkortostan). The author figures out how the lexeme “water” is familiar to the modern child, determines the specificity of linguistic consciousness and worldview of the autobiographical hero and the children of the XXI century; and also conducts comparative analysis of relevant thematic groups.



Ключевые слова: свободный ассоциативный эксперимент, ассоциативное поле, слово-стимул, слово-реакция, тематические группы, языковая картина мира ребенка.

Key words: free association experiment, associative field, word-stimulus, word-response, thematic groups, child's linguistic world-image.

Жизненные ассоциации играют важную роль в развитии и формировании семантической структуры слова, ее осмыслении. Одним из способов выявления ассоциативных полей образов, отражающихся в языковой картине мира личности ребенка, является свободный ассоциативный эксперимент. Э. А. Салихова отмечает, что «интерес к ассоциативным методам исследования и к ассоциативным экспериментам <...> возрастает с признанием ассоциативной <...> природы значения слова <...> и возможностью обнаружения объективно существующих в психике носителя языка семантических связей слов» [6, с. 8]. В современной науке метод свободного ассоциативного эксперимента получил широкое распространение. К примеру, это выявление особенностей концептуализации бинарной оппозиции «любовь-предательство» в национальных языковых картинах мира разносистемных языков [2]; описание структуры ассоциативных полей слов [6]; составление русского ассоциативного словаря [5]; изучение стереотипного образа любви посредством проведения направленного ассоциативного эксперимента [4]. Как мы видим, изучение данной проблемы актуально в области когнитивной и антропологической лингвистики, психолингвистики, лингвокультурологии.

Данная статья посвящена изучению ассоциативного поля лексемы «вода» в языковой картине мира ребенка конца XVIII века и детей XXI века. Материалом для исследования послужил текст повести С.Т. Аксакова «Детские годы Багрова-внука», а также данные свободного ассоциативного эксперимента. Для того чтобы сравнить одинаковые фрагменты мира в вербальной репрезентации аксаковского героя и его сверстника, мы выбрали в качестве стимула слово «вода», поскольку это явление существовало тогда и присутствует сейчас. Новизна нашего

подхода к описанию ассоциативного поля лексемы «вода» определяется выявлением того, насколько она известна современному ребенку, а также исследованием специфики языкового сознания и картины мира автобиографического героя и детей XXI века. Целью данной статьи является изучение ассоциативного поля лексемы «вода» в языковом сознании ребенка в динамическом аспекте. Материалом исследования стали данные свободного ассоциативного эксперимента, проведенного в мае 2005 г., а затем в апреле 2014 г. во вторых и третьих классах средних школ №1, № 7, № 9 г. Бирска Республики Башкортостан. В нем приняли участие 100 испытуемых в возрасте 8 – 9 лет. Выбор данного возраста обусловлен тем, что в книге С. Т. Аксакова повествование о детстве заканчивается, когда герою идет 9 год. С целью объективности и достоверности сопоставлений нами выбран именно этот (предельный) возраст детей.

В ходе работы с детьми младшего школьного возраста каждому ребенку предлагался лист бумаги, на котором было напечатано слово-стимул (S)– *вода*. Инструкция к заполнению давалась устно: «Перед вами лист бумаги, на котором записано слово *вода*. Ребята, напишите как можно больше слов, связанных со словом *вода*. Можете записать также пословицы, поговорки, фразеологизмы, в которых говорится о *воде*. Работать нужно как можно быстрее!» Время эксперимента учитывалось и ограничивалось. Для ответов на поставленный вопрос давалось 7 – 10 минут.

Результаты ассоциативного эксперимента 2005 года показали, что ассоциативное поле лексемы «вода» включает 32 тематические группы, а по результатам 2014 года видно, что данное ассоциативное поле представлено 29 тематическими группами (Таблица 1).

Результаты свободного ассоциативного эксперимента

Таблица 1. Тематическая классификация понятия «вода» у детей XXI века



| № | Тематические группы | Частота встречаемости (%) | |
|----|---|---------------------------|--------------------|
| | | Результаты 2005 г. | Результаты 2014 г. |
| 1 | Водный транспорт и его части, снаряжения | 81 | 23 |
| 2 | Наименования источников, рек, водоемов | 76 | 77 |
| 3 | Наименования рыб | 73 | 51 |
| 4 | Водные животные | 57 | 35 |
| 5 | Устройства, предметы, связанные с водой | 53 | 19 |
| 6 | Профессии | 50 | 20 |
| 7 | Сооружения, строения | 44 | 38 |
| 8 | Характеризация воды, водоемов | 42 | 54 |
| 9 | Атмосферные осадки, природные явления | 38 | 29 |
| 10 | Потамонимы | 37 | 15 |
| 11 | Купание, действие в водной среде | 35 | 2 |
| 12 | Растения | 33 | 25 |
| 13 | Явления, происходящие на поверхности воды, различные ее образования | 28 | 34 |
| 14 | Дно, состояние его рельефа, донные отложения | 21 | 11 |
| 15 | Птицы | 20 | 2 |
| 16 | Еда, напитки | 17 | 28 |
| 17 | Емкости, посуда | 15 | 16 |
| 18 | Лимнонимы | 13 | 14 |
| 19 | Снасти | 12 | 0 |
| 20 | Пелагонимы | 11 | 5 |
| 21 | Знаки зодиака | 9 | 5 |
| 22 | Названия организаций | 9 | 3 |
| 23 | Род занятий, имя деятеля | 8 | 2 |
| 24 | Замерзшие состояния воды | 8 | 21 |
| 25 | Названия художественных фильмов | 6 | 0 |
| 26 | Сказочные существа | 5 | 10 |
| 27 | Названия мест для отдыха и проведения досуга | 4 | 1 |
| 28 | Океанонимы | 3 | 1 |
| 29 | Участки суши | 3 | 11 |
| 30 | Мера воды | 3 | 1 |
| 31 | Названия химических элементов | 2 | 0 |
| 32 | Фразеологизмы, пословицы, поговорки | 3 | 1 |

Рассмотрим некоторые тематические группы более подробно. Анализируя показатели Таблицы 1, можно отметить, что самой частотной (по результатам 2005 г.) является группа «Водный транспорт и его части, снаряжения», которая составляет 81% всех реакций (R). Она представлена следующими словами-R: *баржа, корабль, катер, пароход, лодка, шлюпка, катамаран, теплоход, ледокол, яхта, каравелла*; словосочетаниями: *подводная лодка, боевой корабль, водные лыжи, водный мотоцикл, пожарная машина*. Наиболее частотны из них – *корабль, катер, пароход, лодка, теплоход*. Присутствует здесь и слово *весло*. Однако по результатам 2014 г. видно, что данная тематическая группа составляет всего 23% всех реакций. Она включает такие слова-R: *водный транспорт, ледокол, корабль, пароход, подлодка, лодка, подводная лодка, катамаран, катер, яхта*. Самым популярным является слово *корабль*. В лексиконе Сережи Багрова (главного героя повести С. Т. Аксакова «Детские годы Багрова-внука») данную тематическую группу составляют следующие лексемы: *лодка, косная лодка, паром, плот, завозня*, а также наименования частей средств передвижения и приспособлений: *весло, нос, корма, край лодки, носовая веревка, кормовое весло, канат* [1]. Как видно, некоторые наименования совпадают (*лодка, весло*).

Достаточно частотной у современных детей является тематическая группа «Наименования рыб» (73% – 51%). Она включает следующие лексемы (результаты 2005 г.): *рыба, ёрш, акула, щука, язь, сорожка, сом, лец, рыба-молот, рыбы-петушки, карась, рыба-пила, камбала, стерлядь, карп, малек, налим, скат*. А по результатам 2014 г. можно отметить, что в нее входят такие слова-R, как: *рыба, рыбка, щука, пиранья, акула, рыба-пила, малек, карась, плотвичка, селедка, сом, окунь, рыба-клоун, карп, ерш, белая акула*. Как видим, здесь представлены наименования не только озерной и речной рыбы, но и морской. Это связано с тем, что дети XXI века получают информацию о водном мире преимущественно из телевизионных передач, уроков природоведения, Интернета; способствует этому также наличие аквариумов в доме, а также



употребление в пищу рыбы, приобретенной в магазине. В меньшей степени они знакомятся с миром рыб при непосредственном контакте с водой, например, при рыбалке, об этом свидетельствует тот факт, что лексика, отражающая ситуацию рыбалки, наименования снастей, в языке испытуемых 2005 г. представлена бедно (*рыбалка, рыбачить, удочка, сеть, спиннинг*); а в языке испытуемых 2014 года вообще отсутствует. В языковой картине мира Сережи Багрова образы рыб занимают огромное место. О водном мире он знает из личных наблюдений (увлекается рыбной ловлей, много читает). В лексиконе автобиографического героя употребляются следующие слова: *рыба, рыбка, золотые рыбки, голавль, жерех, икра, лещ, подлещик, линь, лошок, малек, налим, окунь, пескарь, плотва, стерлядь, стерлядка, щука, язь*, названия совокупностей *рыбьи стаи*, а также *уженье, клев, кормежка, удить* и словосочетание *рыбная ловля*. Как видим, в его лексиконе присутствуют не только названия рыб, но и лексика, связанная с особенностями их обитания.

Тематическая группа «Еда, напитки» составляет 17%– 28%. Это слова-*R* (результаты 2005 г.): *вода, газировка, минералка* (разговорные формы), *минеральная вода, чай*, а также словосочетание *разные напитки*. А также такие лексемы, как (результаты 2014 г.): *вода, сок, минералка, газировка, чай, сироп, суп, кофе, молоко, какао, газированная вода*. Наибольшей популярностью пользуются слова *газировка, минералка*. Как мы видим, данная группа у испытуемых 2014 г. является наиболее частотной, чем у испытуемых 2005 г. Знание подобной лексики связано с присутствием данных напитков на потребительском рынке, а также действием рекламы. В лексиконе Сережи Багрова имеются лишь слова *вода, чай, кофе*.

Таким образом, в результате проведенного нами исследования было выявлено:

1) В языковой картине мира ребенка XXI века (по результатам 2005 г.) отсутствуют такие тематические группы, как «Незамерзшие участки воды», «Насекомые», это говорит о том, что слово *вода* не ассоциируется у них с

прорубью, полыньей, а также насекомыми, обитающими возле воды. В языковой картине мира испытуемых 2014 г. отсутствуют не только названные тематические группы, но и группы «Снасти», «Названия художественных фильмов», «Названия химических элементов». Возможно, это связано с тем, что современная семья мало бывает на природе, на рыбалке; а художественный фильм «Титаник» не является сейчас столь популярным, как, например, в 2005 году. Отсутствие таких тематических групп в языковой картине мира Сережи Багрова, как «Океанонимы», «Пелагонимы», «Устройства, предметы, связанные с водой», «Профессии», «Знаки зодиака», «Названия организаций», «Названия художественных фильмов», «Сказочные существа», «Названия мест для отдыха, проведения досуга», «Мера воды», «Названия химических элементов» закономерно, поскольку данные реалии не были известны ребенку эпохи С. Т. Аксакова.

2) Тематические группы «Птицы», «Характеризация воды, водоемов», «Снасти», «Атмосферные осадки, природные явления» представлены гораздо богаче, шире в лексиконе Сережи Багрова, чем у испытуемых.

3) В лексиконе современных детей и героя книги С. Т. Аксакова преобладает субстантивная лексика. Это объясняется тем, что она составляет основной пласт лексики русского языка, и именно предметный мир более всего представлен в языке детей, потому что мышление ребенка носит предметно-образный характер. Глагольная и адъективная лексика представлена менее разнообразно. В языке детей XXI века наблюдается тенденция к усечению формы слова (например, *подлодка, минералка, газировка*).

Итак, данные наблюдения свидетельствуют о том, что современный ребенок более информирован: он узнает о воде из телевизионных передач, фильмов, мультфильмов, рекламы, школьного предмета природоведения, посещения зоопарков, а также в результате пользования компьютером, Интернетом. Поэтому в его лексиконе более всего представлен техногенный компонент. Однако у испытуемых 2014 г. наблюдается бедность словарного



запаса, сужение кругозора. Герой книги С. Т. Аксакова получает знания о воде при непосредственном контакте с ней, с природой. В современном мире человеческому фактору остается все меньше и меньше места, что ведет к усилению диспропорции между человеческим и машинным факторами жизни в пользу последнего, «<...>беда современной цивилизации заключается не в том, что наука и техника ушли вперед, а в том, что отстали другие сферы культуры» [3, с. 109]. Все это является причиной наблюдающихся сегодня признаков духовного обнищания человека, девальвации нравственных и эстетических ценностей, утраты культурно-исторической памяти, разрыва с природой. Результаты свободного ассоциативного эксперимента показали, что происходит изменение языкового сознания, языковой картины мира ребенка.

Библиографический список

1. Аксаков, С. Т. Семейная хроника; Детские годы Багрова-внука [Текст] / С. Т. Аксаков. Предисл. и примеч. С. Машинского. – М.: Худож. лит., 1982. – 542 с.
2. Бориева, Д. Р. Ассоциативный потенциал бинарной оппозиции «любовь-предательство» в американской и кабардино-черкесской лингвокультурах на современном этапе развития (свободный ассоциативный эксперимент) [Текст] / Д. Р. Бориева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 9 (39). Часть 1. – С. 18 – 22.
3. Гусейнов, А. А. Наука, мораль, человек [Текст] / А. А. Гусейнов // Человек в системе наук. – М.: Прогресс, 1989. – 242 с.
4. Иващенко, Г. А. Стереотипный образ любви по данным направленного ассоциативного эксперимента [Текст] / Г. А. Иващенко // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 9 (39). Часть 1. – С. 65- 67.
5. Мягкова, Е. Ю. «Русский ассоциативный словарь» и проблемы исследования эмоциональной лексики [Текст] / Е.Ю. Мягкова // Этнокультурная специфика языкового сознания. Сб. статей. – М.: РАН Ин-т языкознания, 1996. – С. 176 – 180.
6. Салихова, Э. А. Изучение структуры ассоциативных полей слов: опыт теоретико-экспериментального исследования [Текст] / Э. А. Салихова. – Уфа: Восточный ун-т, 2002. – 168 с.

Bibliography

1. Aksakov, S. T. A Family Chronicle; The Years of Childhood of Bagrov the Grandson [Text] / S. T. Aksakov. Foreword and note by S. Mashinskiy. – M.: Imag. Lit., 1982. – 542 c.
2. Borieva, D. R. Associative potential of the binary opposition «love-treason» in American and Kabardino-Circassian lingvoculture at the present stage of the development (free associative experiment) [Text] / D. R. Borieva // Philological sciences. Questions of the theory and practice. – 2014. – №9 (39). Part 1. – P. 18 –22.
3. Guseinov, A. A. Science, morality, human being [Text] / A. A. Guseinov // Human being in the system of the science. – M.: Progress, 1989. – 242 p.
4. Ivanchenko, G. A. Stereotypic image of love according to the directional associative experiment [Text] / G. A. Ivanchenko // Philological sciences. Questions of the theory and practice. – 2014. – №9 (39). Part 1. – P. 65- 67.

5. Myagkova, E. Yu. «Russian associative dictionary» and research problems of the emotional lexis [Text] / E. Yu. Myagkova // Ethnocultural specificity of the language consciousness. Collection of articles. – M.: Institute of linguistics of Russian Academy of Sciences, 1996. –P. 176 – 180.
6. Salihova, E. A. Study of the structure of associative field of the lexeme: experience of the theoretical and experimental research [Text] / E. A. Salihova. – Ufa: Eastern University, 2002. –168 p.



УДК 811.512.141

ББК 81

Самситова Луиза Хамзиновна

кандидат филологических наук,

профессор

кафедра башкирского языка и методики его преподавания,

декан факультета башкирской филологии

БГПУ им. М. Акмуллы

г. Уфа

Ташбулатова Резеда Марселевна

аспирант

кафедра башкирского языка и методики его преподавания

БГПУ им. М. Акмуллы

г. Уфа

Samsitova Luiza Khamzinovna

candidate of philological Sciences,

Professor

Department of the Bashkir language and its teaching methods,

Dean of the faculty of Bashkir Philology

BGPU M. Akmulla

Ufa

Tashbulatova Reseda Marselevna

graduate student

Department of the Bashkir language and its teaching methods,

Dean of the faculty of Bashkir Philology

BGPU M. Akmulla

Ufa

luiza_sam@mail.ru

Образно-оценочные характеристики концептов «радость» и «горе» в романе Т. Гариповой «Буренушка»

Figurative-estimated characteristics of «joy» and «sorrow» concepts in the novel «Burenushka» (“A Cudster”) by T. Garipova

В данной статье представлена репрезентация эмоциональных концептов «радость» и «горе» через средства художественной выразительности и образности (тропы). Рассмотрены понятийный, образный и ценностный компоненты исследуемых концептов.

This paper reveals a representation of emotional concepts "joy" and "sorrow" over the means of artistic expression and visual (trails). Briefly discussed the conceptual, figurative and value components investigated concepts.

Ключевые слова: лингвокультурология, концепт, радость, горе, тропы.

Key words: cultural linguistics, concept, joy, sorrow, tropes, speech figures.

В лингвокультурологии концепт рассматривается как сложное, многомерное и многоплановое образование, в основе которого лежат понятийный, образный и ценностный компоненты. Основным элементом структуры эмоциональных концептов «шатлык» («радость») и «кайгы» («горе») является понятийный компонент, который выступает как его базовая часть (ядро). Понятийная составляющая концепта выражена посредством лексических характеристик, представляющих его значение слов. Ассоциации, образы, оценки, представления, мнение человека о том или ином эмоциональном концепте закрепляется в образной и оценочной компонентах концепта, которые, в свою очередь, окружают базовую часть – понятийный компонент. Ценностный компонент является местом концепта в культуре и включает оценку этого концепта в языковом сознании личности, а также совокупность сопровождающих его ассоциаций [1].

Образная составляющая концептов «шатлык» («радость») и «кайгы» («горе») в романе Т. Гариповой «Буренушка» представлена разнообразными выразительными и изобразительными средствами языка (тропами), которые располагают к эмоционально-оценочному восприятию исследуемых концептов.

По В.Н. Ярцевой, тропы (от греч. *trōpos* – поворот, оборот речи) – такие обороты (образы) в речи, которые строятся на употреблении слова или словосочетаний в переносном (косвенном) смысле и используются для усиления экспрессивности высказывания [2, с. 520].

В.В. Одинцов подчеркивает «двухчастность (двуплановость)» тропа и выделяет два основных признака:

1) скрытый, внутренний, иносказательный план тропа – тропы предполагают перенесение основного значения слов и употребление слова в абстрактном, образном значении;

2) при материализации переноса одного значения на другое сохраняется основной (буквальный) смысл слова [3, с. 190].



Взаимосвязь этих признаков определяет основные виды тропов: метафора, метонимия, эпитет, синекдоха, гиперболола, литота, ирония, аллегория, сравнение. Данные тропы служат отличительным языковым средством выражения индивидуального авторского стиля, передают экспрессивную коннотацию описываемых явлений.

Одним из наиболее распространенных средств выразительности и изобразительности исследуемого романа является сравнение – уподобление одного предмета другому на основе их общих черт и характерных особенностей. Сравнения характеризуют уподобление конкретных признаков из жизни человека более обобщенным психологическим или социальным явлениям. Сопоставляемые предметы и явления также могут быть сближены на основании сходства сферы назначения общих функций: *Ошонда торган еренән ярзам һорап, ялбарып, үзенең **аккош канатылай** нескә кулдарын һузгайны ул...* (С. 23).

В башкирском языке сопоставление концептов «шатлык» («радость») и «кайғы» («горе») происходит путем уподобления ассоциативных явлений с использованием слов «кеүек», «һымак» «шикелле», «гүйә», «әйтерһең дә». Например: *Күңеле уның ана шул йорт хужабикәһендә – һауалы, сибәр, **һыу һөлөгө кеүек йылкылдап торған** Мәзинәлә* (С. 538). *Фермала мал араһында **һыузағы балык һымак** йөрөгән Шәңгәрәйзе шул нәсел үгезе тәү күргәндән яратманы* (С. 211). *Ай алла! Һин **төн убыры шикелде** ултырғас та, миңә таң тишегенән эшкә* (С. 289). *Һимә һин, улым, **терпе йоткан айыу шикелле** тиреңә һыймай йөрөйһең?* (С. 62) *Саяф үзенең кабинетында ултырғандағы кеүек итеп боттарын айырҙы, үгезке **кеүек калын елкәлә кәүзәһен** өстәлгә эйелдерзе* (С. 624). *Шунда токанған уларҙа Саяфка карата нәфрәт, Саяфтың үзе менән көрәшергә хәлдәре етмәгәс, уның малайҙарына **бүре кеүек** карай башлагандар* (С. 616). *Кызыкайҙың сикәләре лә, **галстугы***

кеүек балкып, нурланып яна, зәңгәр күззәре оскондар сәсә (С. 58). Нарайгыр тоягы астында куйкан таштар зына, сабий күззәренән тамган эре йәштәр кеүек, түбән тәгәрәй... (С. 282) Әйтерһең дә, кеше түгел, яңы-юры зына кәберзән һөйрәлеп килеп сыткан өрәк... (С. 190)

В исследуемом произведении концепты «шатлык» («радость») и «кайгы» («горе») также реализуются через лексемы, к основе которых добавляются окончания, усиливающие семантическую значимость сравнения: - дай/-дәй, -лай/-ләй, -тай/-тәй, -зай/-зәй,. Например: *Фәүзиә койондай урғылган, өйөрөлгән уйзар камауында өндәшмәй ултыра бирзе (С. 244). Гөлбаныузан тороп калып, Фәүзиә күпме ултыргандыр... Бына ул Гөлбаныузың коралайзай еңел һыны торган ер (С. 23). Үзе шикелле изеүенән бөрөп алып, йәнен төндә тышта калган бесәйзәй тырнаган һораузарына яуап алгансы һелкетһәң ине! (С. 36) Күңелдәрзән өлгөргән кымызза тулышкан сагы (С. 761) Шәңгәрәйзең табалагы коймактай түңәрәк тормошон фермага Ғифритте килтереү боззо (С. 211). Шул сактарында ла, Ихсанбай киткәндә ит киçәге хәлендә ятып калһа ла, уның икенсе килеүен, **кояштай балкып, сайкалып торган тулы түштәренән хушбуй естәре аңкытып, йөзөн тулган айзай балкытып** каршы алыр ине (С. 193). **Кәберзәй кара төң, бәгерәң үтер кәбер һыуыгылай... тормош. Ни бысагыма тыуызы икән Ихсанбай был донъяга?! (С. 290)***

У каждого объекта или субъекта бывают свои отличительные признаки, характеристики и свойства. Различные ситуации, явления объективной действительности передаются не с помощью привычных логических обобщений, а описываются качествами признака другого предмета. Переносное значение таких художественных определений называется эпитетом. Эпитет (греч. ephiteton



– приложение) – один из наиболее простых, часто встречаемых средств выразительности и изобразительности в речи. С помощью эпитетов достигается особая тонкость, глубина мысли и усиливается эмоциональность речи. Эмоциональный смысл эпитета характеризует как исключительно положительное (эмоция «радость») или отрицательное (эмоция «горе») значение слова, так и его наглядно-последовательное содержание. Например: *Сәйер кеше һез. Ә, балки, һез бер ниндәй зә тылсым көсөнә эйә лә түгелһегеззәр?* (С. 654). *Үзенең үтә лә тоғро хезмәт итеүен телгә алырға форсат сығыуына кыуаныуҙан Раузаның ирендәре калтыранды* (С. 54). *Мин һинең балаларыңды уйлап та, балки, Әптеләхәттең сәйер шарттарҙа үлеүенә тикшерерү сакырмағанмындыр* (С. 625).

В исследуемом произведении эпитет в основном выражает личностное понимание явления и пронизан ассоциативной окраской: *Уның кысылған кабактары эсендә ике муйыл бөртөгөләй генә калған күзендә хәйлә ғәләмәте уйнаны, ике сикәһендәге түңәрәктәр зурая биреп, күз төптәрендә лә уйым-уйым өрөлдө* (С. 53). *Әйе... Ихсанбай был өйзә, буйлы балаһ ы түшәлгән ошо урындыкта аз ләззәтле төндәр кисермәне* (С. 192,193).

Образный компонент структуры лингвокультурологических лексем «шатлык» («радость») и «кайғы» («горе») также включает в свой состав эпитеты с персонально-оценочным отношением к происходящему. В контексте такие эпитеты тесно взаимосвязаны с концептом «һағыш» («тоска»): *Ярай әл эргәһендә Әптеләхәт бар. Кис булһа, тальянкаһын алып, һағышлы моңға тулы йырҙарын һуҙа* (С. 29). *Әптеләхәтен ерләгәс, Мәзинә үзе лә таңдарҙы ошо йыр, ошо илаһи һағыш менән каршыланы* (С. 738).

Эпитеты (с буквальным и косвенным значением) можно классифицировать с учетом содержания значения главного слова [4, с. 195]. Следуя данному

принципу, при анализе концептов «шатлык» («радость») и «кайгы» («горе») мы выделили основные типы эпитетов в исследуемом тексте:

- эпитеты, описывающие признак цвета (цветовой эпитет) предмета или явления: *Ауызына тулган **кара канды** ла кеше алдында төкөрмәне бит ул* (С.189). *Эйе, ярата шул был кошкайзар үлем-йыназа укыган, кайгы үзенең **кара нурын** сәскән урындарзы. Күрәһең, шул нур тукландыра уларзы, көс бирә* (С. 528). *Мәзинәнең кара сәстәренең ут яктыһында **кызыл нур** сәсеүенә, а тәненең караңгыла фосфор фигура кеүек базлап-яктырып тороуына гәжәпләнде* (С. 383).

- эпитеты, в основе описания которых лежит материал, размер, форма предмета (внешние характеристики): *Эш, ауырыу менән миктәгән Шәһәрбаныу шул ятыузан мандыманы, өс айлык кына сабийы менән Гөлбаныузы калдырып, **якты донъя** менән хушлашты* (С. 35).

- эмоционально-оценочные эпитеты с описанием внутренних ассоциативных качеств индивида: *Кыззарыбыззың **нескә генә, ыуыз ғына күңелдәре** күмәк көс булып укмашкан яуызлыктан базап һынып куйыуы бар* (С. 622). *Ниндәй **акыллы кешеләр** менән осраштырган Мәзинәне язмышы* (С. 604).

- кинестетические эпитеты (описывающие ощущения человека в результате взаимодействия с определенным предметом, субъектом, объектом): *Гөлбаныу... Уны хәтерләһә, Ихсанбайзың тәнәнә **татлы** бер **тулкын** йүгерә. Бәтә булмышы ләззәтләнеү талап итеп тулыша* (С. 44).

В исследуемом тексте образность эмоциональных концептов «шатлык» («радость») и «кайгы» («горе») усиливается посредством скрытого сравнения одного явления с другим на основе их общих признаков. Данный тип скрытого (косвенного) сравнения называется «метафорой». Из всех средств образности метафора выделяется особой эмоциональной выразительностью и



отличается от сравнения более тонким семантическим смыслом. Слово, значение которого в скрытой форме сопоставлено с другими явлениями, приобретает «новый» смысл, но при этом сохраняет базисное (основное) значение. Например: *Ә бейәләр... Уларзың иң уһалдары, һинең ут бөрккән караһтарың аһтында баһап, колактарын шыһартып кауһап калыр ине...* (С. 431).

В художественном произведении метафора имеет разнообразные функции: 1) номинативная или функция фиксации значения; 2) функция воздействия; 3) инструментальная функция; 4) изобразительная функция; 5) моделирующая функция; 6) гипотетическая функция [5, с. 129]. Функции метафоры, которых выделил О.А. Клинг, встречаются и в романе Т. Гариповой «Буренушка» и отражают различные ассоциации человека (позитивные, негативные, нейтральные), связанные с явлениями и событиями объективной действительности и характеризуют эмоцию «радости» или «горя». Например: *Фарман кеүек яңғыраған әсе тауыһ, барыһын да һиһкәндереп, артына әйләһеп карарға мәһбүр иттә* (С. 13). *Хаһимдың Ихсанбайға һәр сак бүре күһзәре менән караған сандыр каракайын кайта алмаһтай ергә озатканда ла һасар булмаһ ине лә, ул сағында Гөлһаныуһан төһөләһе кала...* (С. 16). *Ер куйыһында ак сепрәккә уранып, йыуыһыһындан һуң бала кеүек таһарыһып калған саһый күһцеллә Шәһңәрәй уһан һиһер өмөт иткәһдәй, көткәһдәй* (С. 561). *Рауһаның муһыйл күһзәре ризаһыһык оскондары сәһте* (С. 54). *Мәһинә йәһштәрзекә кеүек ыһйы теһштәрән яһтыратып йыһмайып куйыһы* (С. 723).

В романе Т. Гариповой «Буренушка» концепты «радость» и «горе» представлены также посредством использования олицетворений – наделения неодушевленного предмета качествами живого существа. Олицетворение выступает как образная ассоциация, характеризующая взаимосвязи «живого» и «не живого» существа. Признаки, характерные для живых существ, создают

образную ассоциацию между «двумя мирами». Например: *Ә уйзары уның икһез-сикһез, бынау **кояшы көләп**, күге күгәреп торған котоптоң үзе кеүек төпһөз* (С. 171). *Таштан-ташка бәрелә-һуғыла асқан **йылға йырын һуза**, тик ул йыр төндә бөтөнләй башкаса* (С. 509). *Капыл уның йөрәгенә **айлы төн йыр булып ағыла**, күңелен болокһотоп, моң булып тышка бәреп сыға башланы* (С. 699). *Әптеләхәт үлгәс, донъя карангыланды. Ул барза якты ине. **Кояш бик тырышып бөтә көсөнә яктырта** ине – хәзер караңғы* (С. 539). *Мәзинә тышка сыкты. Ғәзәттәге йәйләү тынлығы. **Шишмә генә тынмай**, мәңгелек йырын **йырлай-йырлай** әллә кайза ылкынған оло даръяга ашкына* (С. 533). *Хуш бул, **өйөм – йәнем, тәнем ереккән төлөгөм**. Хәйер-фатихамдан ташламам* (С. 710). *Әйе... Ал таң ата, **Сулпан калка, таңды Сулпан уята...*** (С. 738). В рассматриваемых примерах концепты «радость» и «горе» реализуются посредством олицетворений, основная функция которых заключается в усилении значения и конкретизации эмоциональных взаимоотношений человека и природы.

В образной составляющей концептов «шатлык» («радость») и «кайгы» («горе») часто встречаются явления, в которых прямое название субъекта, предмета или явления заменяется описательным, близким по значению, словом или выражением, то есть перифразой. В перифразе замена наименования явлений и предметов происходит путем указания на его характерные, отличительные признаки. Выделяют два основных типа перифразы:

- 1) образные, в основе которых лежит метафорический смысл;
- 2) необразные перифразы, которые сохраняют и уточняют основное значение образующих слов [6].

В романе «Буренушка» преобладают образные перифразы, где выделяется центральный (главный) признак, а все другие становятся его «тенью». Дан-



ный прием дает автору возможность обратить внимание читателя на более значимые признаки и свойства переименованных субъектов, предметов и явлений, вызвав при этом либо положительные, либо отрицательные ассоциации к происходящему. Например: *Элек, ошо Сибәғәт-Диңгезханга кейәүгә сығырға йөрөгәнәндә, бер диуананың «кызыңды миңә бир», тиип өләсәһен қаңғыртканы хәтерәндә* (С. 104). *Ене һөймәгәне элек-электән шул Шәңгәрәй булды. Шул суска хәзәр Ихсанбайга атай тиип өндәшергә тейешме?* (С. 193). *Кас мынан, өтөк! Кас, һалып осормас борон! Атаң булырға кәрәк әле, маңка!* (С. 45). В данных примерах концепт «кайғы» («горе») репрезентируется через лексемы *ненависть*, *злоба* и реализуется путем перифразирования прямого наименования субъекта (человека) лексемами «диуана» (сумасшедший), «суска» (свинья) «өтөк» (убогий) «маңка» (сопляк) в основе которых заложено отрицательное коннотативное значение.

Концепт «шатлык» («радость»), как лингвокультурологическая лексема с положительной ассоциативно-экспрессивной окраской, представлена перифразами, которые в эмоциональном аспекте описывают чувство восторга и любви: *Их! Лидия Николаевна, әллә ул минең күземә генә күрендеме икән? Әллә ул... күктән төшкән берәй зат булдымы икән?!* (С. 610). *Бәй, былар бит атаһы менән әсәһе. «Хәтирә, кызым!» – тиип кул һуза әсәһе. Лидияга еңел булып калды: тагы ике-өс атлаһа, ул гәзиздәрәнең косагына ташланасак* (С. 685).

Явное и намеренное преувеличение эмоциональной семантики концептов «шатлык» («радость») и «кайғы» («горе») осуществляется гиперболой – средством логического усиления выразительности и изобразительности. Главным элементом содержания гиперболы является острота семантики преувеличиваемого явления, создаваемая разными формальными способами. В контек-

сте гиперболы представлены различными частями речи: существительными, прилагательными, местоимениями и т.д. «Преувеличения» также часто комбинируются с другими средствами образности, в результате чего возникают гиперболические эпитеты, сравнения, метафоры и др. Например: *Күззәрендә уның берсә йәшел урман, берсә диңгез, берсә күк йөзө* (С. 610). *Ярабби... Хайуан күззәренән эркелгән өһһөз **газап** бына-бына **шартлар за** күзе менән **бергә атылып сызыр!*** (С. 6). *Тыумәрәс **кара төндәй күззәрен тагы кара төндөң кара карынына төбәй**, базлаган ут нөктәләре якынайган **хайын күбәйә**, олоузары ла тынды хатта, ит-кан есе тояларзыр, ахыры* (С. 75). *Касан яралгандыр... Атаһын һугышка озаткандамы, әсәһен югалткандамы, Әптеләхәтен көтөп, **һыйыр мөгөзөн һиндырыр һыуыктарза** «Бутырка» капкаһы төбөндә йән һөйгәнән бер күрергә зар-интизар булып торгандамы... (С. 281).*

Как правило, слова используются в виде названий знаков, предметов, явлений, движений, событий и т.д., в которых часто выражается эмоциональное отношение лирического героя. Поэтому у слов помимо лексического (языкового) значения выделяют и ассоциативно-экспрессивный или оценочный смысл. Лексемы, которые включают в себя эмоционально-оценочную окраску, могут выражать иронию, торжественно-приподнятое, уменьшительно-ласкательное и другие значения. Некоторые слова являются наименованием явлений и событий связанных непосредственно с самими переживаниями. К ряду таких лексем можно отнести: *кайгы* (горе), *шатлык* (радость), *нәфрәт* (ненависть), *мөхәббәт* (любовь), которые являются наименованием переживаний. В башкирском языке эмоционально-оценочная семантика слов создается посредством аффиксов: – *кай* / – *кәй*, – *сай* / – *сәй*, – *тай* / – *тәй*, – *кынай* / – *кенәй* (*кына-й*). В исследуемом прозаическом тексте лексемы, включающие в свое



содержание элемент ассоциативной оценки концептов «шатлык» («радость») и «кайгы» («горе»), выражают благоприятное (положительное) или неблагоприятное (отрицательное) отношение к определенным предметам, субъектам, объектам, явлениям. Например: *Аяктарың талалыр, картыкайым... Бигерәк көн озоно бушамайһың... Һинең эшең минекенән күберәк, Сәрбиназкайым* (С. 330). *Һиңә касан да мөмкин. Һинең өсөн эш сәгәте юк, Мәзинәкәй* (С. 566). *Бына бер накладной. Игнатьева тигән култамга тора. Эйе, тапшырыусыһы – Игнатьева. Башкаһы миңә билдәле түгел, сибәркәйем* (С. 666). *Эй, бахыркайым. Йә килеп сыкмайһың...* (С. 567). *О һылыукай! Былар юк инде! Яңы йылга тиклем һаттык без уларзы!* (С. 665). *Эх! Бына касан ораштык һинең менән, дуҫкайым! Ғорур тәбиғәтле, сапсан холокло малкайым!* (С. 431).

Таким образом, образный компонент эмоциональных концептов «шатлык» («радость») и «кайгы» («горе») в исследуемом контексте представлен различными средствами выразительности речи (тропами): сравнениями, эпитетами, метафорами, олицетворениями, перифразами, гиперболами, эмоционально-оценочными словами, которые с одной стороны, выступают как главный способ построения образной ситуации, а с другой стороны описывают богатый внутренний эмоциональный и духовный мир лирического героя, «положительное» или «отрицательное» понимание окружающей человека действительности.

Библиографический список

1. Заяц, И. Г. Особенности вербализации эмоционального концепта «горе» в средневерхненемецкий период [Электронный ресурс] / И.Г. Заяц // Электронный научный журнал «Исследовано в России», № 101, 2006. – С. 959 – 968 – Режим доступа: <http://zhurnal.apc.relarn.ru/articles/2006/101.pdf>
2. Ярцева, В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст] / В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 520.
3. Одинцов, В. В. Стилистика текста [Текст] / В.В. Одинцов. – М.: изд. «Наследие», 2004. – С. 190.

4. Павлова, Д. Д. Стилистическая функция тропов в тексте произведения Р.А. Анайи «Благослови, Ульtima!» [Текст] / Д.Д. Павлова // Молодой ученый, № 9, 2012. – С. 194 – 196.
5. Клинг, О. А. Введение в литературоведение [Текст] / О.Е. Клинг. – М.: изд. «Наука», 1999. – С. 129.
6. Белокурова, С. П. Словарь литературоведческих терминов [Электронный ресурс] / С.П. Белокурова. Академик, 2005. – Режим доступа: http://literary_criticism.academic.ru/251/перифраз#sel=4:22
7. Гарипова, Т. Бәйрәкәй. Роман – эпопея [Текст] / Т. Гарипова. – Офё: Китап, 2006. – 768 б.
8. Самситова, Л. Х. Национальная специфика культурных концептов в башкирской языковой картине мира (на материале романа Т. Гариповой «Буренушка» [Текст] / Л.Х. Самситова // Мир науки, культуры, образования, № 4 (23), 2010. – С. 86 – 91.
9. Самситова, Л. Х. Оппозиция «война – мир» в языковой картине мира [Текст] / Л.Х. Самситова // Человек. Культура. Образование. Научно-образовательный и методический журнал, № 4 (6), 2012. – С. 100 – 104.
10. Самситова, Л. Х. Художественный текст как лингвокультурный феномен [Текст] / Л.Х. Самситова // Гуманистическое наследие просветителей в культуре и образовании: Материалы VII Международной научно-практической конференции. – Уфа: БГПУ, 2012. – С. 385 – 389.

Bibliography

1. Zayats, I. G. Features of the verbalization of emotional concept "woe" in the Middle High German period [electronic resource] / I.G. Zayats // Electronic Scientific Journal "Investigated in Russia», № 101, 2006. – pp. 959 – 968 – Mode of access: <http://zhurnal.apc.relarn.ru/articles/2006/101.pdf>
2. Yartseva, V. N. Linguistic Encyclopedic Dictionary [Text] / V.N. Yartseva. – М.: Soviet Encyclopedia, 1990. – P. 520.
3. Odintsov, V. V. Text Stylistics [Text] / V.V. Odintsov. – М.: ed. "Heritage", 2004. – P. 190.
4. Pavlova, D. D. Stylistic function of tropes in the text "Bless us, Ultima!" by R.A. Anaya [Text] / D.D. Pavlova // The young scientist, № 9, 2012. – pp. 194 – 196.
5. Kling, O. A. Introduction to Literary Studies [Text] / O.E. Kling. – М.: ed. "Science", 1999. – P. 129.
6. Belokurova, S. P. Literature Terminology Dictionary [Electronic resource] / S.P. Belokurova. Academic, 2005. Mode of access: http://literary_criticism.academic.ru/251/перифраз#sel=4:22
7. Garipova, T. Burenushka. Epic novel [Text] / T. Garipova. – Ufa: Book, 2006, 768 p.
8. Samsitova, L. Kh. National specifics of cultural concepts in the Bashkir linguistic worldview (based on the novel "Burenushka" by T. Garipova [Text] / L.Kh. Samsitova // World of Science, Culture, Education, № 4 (23), 2010. – pp. 86 – 91.
9. Samsitova, L. Kh. Opposition "war - peace" in a linguistic worldview [Text] / L.Kh. Samsitova // Man. Culture. Education. Scientific and educational and methodical magazine, № 4 (6), 2012. – pp. 100 – 104.
10. Samsitova, L. Kh. Literary text as a cultural linguistic phenomenon [Text] / L.Kh. Samsitova // Humanist heritage of the Enlighteners in the Culture and Education: Materials of the VII International Scientific and Practical Conference. – Ufa State Pedagogical University, 2012. – pp. 385 – 389.



УДК 811.111
ББК 81.2 (2Рос)

Сухомлина Татьяна Александровна

кандидат филологических наук,

доцент

кафедра иностранных языков

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия
Самара

Sukhomlina Tatiana Alexandrovna

Candidate of philological sciences,

Assistant Professor

Chair of Foreign Languages

Samara State Academy of Social Sciences and Humanities
Samara

tanya-sukhomlina@yandex.ru

**Средства выражения модальности будущего времени
в английской диалогической речи художественного текста
The modal means of expression of the future tense
in the English dialogical art contexts**

В предлагаемой статье исследование лексико-грамматических способов выражения будущего времени в диалогической речи на примере модальных глаголов и модальных слов, связано с конструированием ситуативных смыслов будущего, связывающих художественный мир разговорной речи с реальной действительностью. Опираясь на многоаспектность семантики будущего времени и анализ фактического материала, автор выделил различные модальные значения, передаваемые сочетанием модальных глаголов *must, should, ought, can, may* с инфинитивом и установил, что данные модальные глаголы по частотности употребления превышают модальные слова (*possibly, probably*) в несколько раз. В результате исследования установлено, что актуализация использования модальных глаголов и модальных слов является следствием желания автора произведения передать различные оттенки будущего и дать точную характеристику персонажам.

In the present article, the study of lexico-grammatical means of expression of the future tense is based on the example of English modal verbs and modal words which is connected with the designing of situational meanings of the future. Based on the future semantics and the analysis of the actual material, the author has identified different modal verbs (*must, should, ought, can, may* with the infinitive) and has determined that the using of these verbs exceeds the modal words (*possibly, probably*) several times. Consequently, the study found that the using of modal verbs and modal words in the English dialogical art contexts is a consequence of the author's desire to show the various aspects of the future and to give an accurate description of the characters.

Ключевые слова: будущее время; семантика; стилистический прием; художественный замысел; автор.

Key words: future tense; semantics; stylistic device; the artistic intent; the author.

Лексико-грамматические средства, обладающие признаками проспекции в разговорной речи, включают сведения о событиях и их свойствах, о том, что персонаж думает, знает, предполагает. Будущее время создает благоприятную почву для формирования модальной семантики художественного текста и позволяет коммуникантам приносить в свое высказывание личностное, субъективное мнение. Семантика будущего, являясь семантикой отношения, в разговорной речи приобретает полифункциональность, получая возможность участвовать в создании сети микрокоммуникаций, связывающих художественный текст в единое целое. Семантический выбор адекватного лексико-грамматического средства с семантикой будущего играет роль речевого маркера в области разговорной речи, реализуя при этом как непосредственно связанную с моделированием ситуации общения, так и логическую семантику. Итак, исследование средств выражения модальности на примере будущего времени в разговорной речи имеет целью описание выбора речевого маркера в процессе коммуникации персонажей, с одной стороны, и в создании условий для взаимопонимания, с другой. Цель нашего лингвистического исследования модальных глаголов с семантикой будущего в рамках художественного текста предполагает пополнение знаний о мире коммуникаций, что создает особенную ценность дискурсивного смысла для расширения рамок лингвистических исследований художественного текста. Отметим, что среди наиболее значительных ученых, занимавшихся изучением семантики будущего времени, можно назвать Москальскую О.И. [4], Гальперина И.Р. [1], Смирницкого А.И. [5], Тарасову Е.В. [7], Колмогорцеву В.М. [3], Ермакову Н.В. [2], Сухомлину Т.А. [6]. Однако, по нашему мнению, реализации идеи выражения будущего времени в диалогической речи в современной лингвистике уделяется недостаточное внимание. Поэтому, опираясь на многоаспектность семантики будущего времени и анализ



фактического материала, мы выделим модальные значения будущего времени, которые опираются на лексико-грамматические средства, используемые персонажами в процессе коммуникации.

Одним из основных средств выражения будущего времени в ракурсе модальности речи являются модальные глаголы. В ходе нашего исследования мы выделили, что наиболее частым случаем в разговорной речи является употребление глагола *must* в вероятностном значении:

Nan: Don't forget we **must** talk to Felicity about her future.

Mor: **Must** we?

Nan: Why do you say "**must** we" in that peculiar tone of voice?

Mor: Because I don't know what I think about it. (I. Murdoch, 9)

В данном примере, в процессе разговорной речи, персонаж переоценивает сложившуюся ситуацию и излишне драматизирует ее. Значительное усиление предположения, основанное на повторе модальных высказываний (*we must; Must we; must we*) сопровождается эмоциональной оценкой истинности довода героя.

Высокая степень уверенности в семантике будущего, схожая с модальным глаголом *must*, встречается также в следующем примере разговорной речи, где эмоционально-усилительное значение выражения *you ought to marry a Yankee* выходит на первый план, чтобы отразить состояние персонажа.

Sally Carrol: Clark, who on the earth shall I marry?

Clark: I offer my services.

Sally Carrol: Honey, you couldn't support a wife. Anyway, I know you too well to fall in love with you.

Clark: It doesn't mean you **ought to** marry a Yankee.

Sally Carrol: S'pose I love him.

Clark: You couldn't. He'd be a lot different from us, every way. (F.S. Fitzgerald, 74-75)

Анализ фактического материала показал, что сходный с модальным глаголом *must* по выражению семантики вероятности осуществления действия, модальный глагол *might* также широко используется в художественной разговорной речи. Рассмотрим следующие примеры:

The manager: You will not've toasts to start with?

George: No. You don't want toast, do you, Fanny?

Fanny: Oh, no, thank you, George.

The manager: Oh perhaps the lady **might** like to look at the live lobsters in the tank while the tea is coming? (K. Mansfield, 214)

Christopher Robin: Will you come to see me take a bath?

His Father: I **might** (A. Milne, 54)

Будущее время, выраженное модальным глаголом *might*, имеет одинаковую семантику предположения в репликах: *the lady might like to look* и *I might* одинаково, но во втором примере диалога когнитивная позиция вероятности имеет отрицательную коннотацию. По нашему мнению, отец мог бы сказать фразу «*I hardly shall*» с семантикой будущего, но такой ответ мог бы огорчить и обидеть малыша, поэтому из этических соображений он выбирает мягкую форму «*I might*». Отметим, что такое эпистемическое состояние понятно персонажу, поскольку наглядно мы можем видеть сомнения Кристофера Робина в том, что отец выполнит его просьбу (*Will you come to see me take a bath?*).

В диалогической речи в значении предположения будущего события модальный глагол *may* используется в редких случаях. Как правило, число примеров ограничено, поскольку предположение в таких случаях перерастает в убежденность. Подтверждением сказанному служит следующий пример отрывка диалога:

"Where's Richard?"

"I have no idea, he **may** be anywhere now" (D. Hicks, 73)

Здесь мы можем наблюдать, что у говорящего нет предположения о том, где находится Ричард. Отсутствие предположения имплицитно убежденность



в своем мнении героя. Реплика «He may be anywhere» синонимична выражению «I have no idea where he is». Персонаж использует в своей речи модальный глагол may, подразумевая вероятностное прогнозирование с элементом убежденности.

Что касается значения модального глагола can / could, то он обозначает субъективную способность персонажа к совершению каких-либо действий в будущем в контексте разговорной речи. Такие глаголы часто используются в вопросительных предложениях для выражения сомнения говорящего. Так, например, вопрос What can be done about it? в контексте коммуникации может быть простым запросом об инструкции и требовать ответа. В другом контексте этот вопрос может иметь риторический характер: «Что уж тут поделаешь?» и выражать сомнение коммуниканта или даже уверенность в противоположном: «Nothing can be done about it». Рассмотрим следующий пример функционирования модального глагола could:

"It's extraordinary how men like helpless women."

"I don't think Moira is particularly helpless", said Bobby.

"Nonsense. She's like a little bird that sits and waits to be eaten by a snake without doing anything about it."

"What **could** she do?" (A. Christie, 85)

Последняя реплика героя выражает субъективную способность, выраженную сомнением в том, что Мойра имеет возможность что-либо поделать в сложившихся обстоятельствах. Этот вопрос, по существу, риторический. К тому же он близок к отрицанию: She couldn't do anything under the circumstances. Анализ фактического материала показывает, что сочетание модальных глаголов can / could с отрицанием, подразумевает убежденность героя в предстоящих событиях, обусловленных конкретной коммуникативной ситуацией. Например:

"You **can't** possibly wear that, Mother", said Margo, horrified ...

"Well, I like it, anyway", Mother said firmly, wrapping the monstrosity up again, and I'm going to wear it..."

"Mother, it's awful. You **can't** wear it", said Margo. (G. Durrell, 47)

В данном примере Марго выражает неверие в том, что мать решится надеть безобразное одеяние: «Не станешь же ты это носить». Чтобы уговорить мать отказаться от неразумного намерения, Марго дважды применяет категоричную форму «You can't» вместо менее категоричной «I don't believe». Таким образом, употребление модального глагола can't с семантикой будущего, в приведенном примере, выражает убежденность Марго в предстоящих событиях и несет в себе элемент эмфатической гиперболизации.

Что касается модального глагола should, то он имеет единичный характер употребления в разговорной речи и несет в себе значение вероятности осуществления событий в будущем:

Egbert: I can go if you think it necessary.

His father-in-law: Certainly I think it necessary. Even if there is nothing, we can have peace of mind. Certainly I think it necessary. I **should** like Doctor Wayne to come this evening if possible. (D.H. Lawrence, 175)

В приведенном примере, в реплике тестя Эгберта, видно, что глагол should с семантикой будущего раскрывает необходимость обращения за консультацией к доктору Уэйну: I should like Doctor Wayne to come this evening if possible. К тому же, повтор иницирующей реплики Certainly I think it necessary, предполагает оценочное суждение реплики персонажа, что способствует усилению эмоционального воздействия на читателя.

В ходе исследования художественного материала мы установили, что в процессе построения коммуникации модальность и оценка соотносятся с будущим временем и формируют эстетический аспект восприятия диалогической речи, что выражается в переплетении различных средств выражения будущего времени в рамках диалога. Например, рассмотрим следующий диалог:

Paige Tailor: He took out a healthy kidney and left in a diseased one! The man **should** be put in jail!



Benjamin Wallace: Paige, I agree with you that's regrettable. But it certainly wasn't intentional. It was a mistake.

Paige Tailor: A mistake? That patient **is going to** have to live on dialysis for the rest of his life. Someone **should** pay for that.

Benjamin Wallace: Believe me, we're **going to** have a peer review evaluation. (S. Sheldon, 133)

В данном примере диалога высказывания Пэйдж Тейлор, содержащие различные средства выражения будущего времени (модальный глагол *should*, оборот *to be going to*), передают общее эмоциональное значение удивления и негодования ее как старшего хирурга. Последующее высказывание Бенджамина Уолласа, поясняет смысл обсуждаемой темы: *we're going to have a peer review evaluation*. Таким образом, в рассматриваемом художественном отрывке все высказывания объединены коррелятивной связью, что свидетельствует о взаимонаправленности речевой коммуникации собеседников.

Итак, как показал анализ художественного материала, актуализация использования лексико-грамматических средств, выраженных модальными глаголами *must, can / could, may / might, should, ought to* является следствием желания автора произведения передать различные оттенки будущего, дать наиболее точную характеристику персонажам. Описанные выше средства в разговорной речи, в большинстве случаев, носят смешанный модально-оценочный характер, поэтому информационная и эмотивная информации являются ведущими в коммуникации, что способствует стилизации художественного текста под живую разговорную речь.

Библиографический список

1. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования [Текст] / И.Р. Гальперин – М.: КомКнига, 2007. – 144с.
2. Ермакова, Н.В. Дистрибутивный анализ средств выражения футуральности в современном английском языке [Рукопись]: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Н.В. Ермакова – Калинин, 1980. – 10с.
3. Колмогорцева, В.М. Система грамматических средств выражения будущего времени в современном английском языке [Рукопись]: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / В.М. Колмогорцева – Москва, 1965. – 11с.

4. Москальская, О.И. Грамматика текста [Текст] / О.И. Москальская – М.: Высш. школа, 1981. – 183с.
5. Смирницкий, А.И. Перфект и категория временной относительности [Текст] / А.И. Смирницкий // Иностраный язык в школе - М.: Наука, 1955. - 16с.
6. Сухомлина, Т.А. Языковое своеобразие будущего времени в английском языке [Текст] / Т.А. Сухомлина // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2014 №1. - С.86-91.
7. Тарасова, Е.В. Грамматико-лексическое микрополе будущего в английском языке [Рукопись]: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Е.В. Тарасова – Киев, 1976. – 13с.
8. Christie, A. Why Didn't They Ask Evans? [Text] / A. Christie – М.: Vysshaya Shkola, 1991. – 175 p.
9. Durrell, G. My Family and Other Animals [Text] / G. Durrell - М.: Vysshaya Shkola, 1987. – 174 p.
10. Fitzgerald, F.S. The Ice Palace [Text] / F.S. Fitzgerald - М.: Progress Publishers, 1960. – P. 74-75.
11. Hicks, D. Meet the Parkers [Text] / D. Hicks – Stockholm: The British Broadcasting Corporation, 1959. – P. 73.
12. Lawrence, D.H. England, My England [Text] / D.H. Lawrence - М.: Менеджер, 1997. – С. 175.
13. Milne, A. House at Pooh Corner [Text] / A. Milne - М.: Gardners Books, 2011. – P.54.
14. Murdoch, I. The Sandcastle [Text] / I. Murdoch – М.: Progress Publishers, 1960. – P.9
15. Sheldon, S. Nothing Lasts Forever [Text] / S. Sheldon – М.: Harper Colins Publishers, 1995. - P.133.

Bibliography

1. Galperin, I.R. Text as an object in linguistic research [Text] / I.R. Galperin - М.: KomKniga, 2007. – 142 p.
2. Ermakova, N.V. Distributional analysis of the means of the future tense expression in modern English [Manuscript]: Synopsis of diss. ... cand. of philol. sciences: 10.02.04 / N.V. Ermakova - Kalinin, 1980. – 10 p.
3. Kolmogortseva, V.M. The system of grammatical means of expressing the future tense in modern English [Manuscript]: Synopsis of diss. ... cand. of philol. sciences: 10.02.04 / V.M. Kolmogortseva - Moscow, 1965. – 11 p.
4. Moskalskaya, O.I. The text grammar [Text] / O.I. Moskalskaya - М.: Vysshaya Shkola, 1981. – 183 p.
5. Smirnitkiy, A.I. Perfect and category of temporal relativity [Text] / A.I. Smirnitkiy // Foreign language at school - М.: Nauka, 1955. – 16 p.
6. Sukhomlina, T.A. Linguistic peculiarities of the future tense in the English language [Text] / T.A. Sukhomlina // Pyatigorsk State Linguistic University Bulletin - Pyatigorsk, 2014. – P. 86-91.
7. Tarasova, E.V. The grammatical and lexical micropole of the future tense in English [Manuscript]: Synopsis of diss. ... cand. of philol. sciences: 10.02.04 / E.V. Tarasova - Kiev, 1976. – 13 p.
8. Christie, A. Why Didn't They Ask Evans? [Text] / A. Christie – М.: Vysshaya Shkola, 1991. – 175 p.
9. Durrell, G. My Family and Other Animals [Text] / G. Durrell - М.: Vysshaya Shkola, 1987. – 174 p.
10. Fitzgerald, F.S. The Ice Palace [Text] / F.S. Fitzgerald - М.: Progress Publishers, 1960. – P. 74-75.
11. Hicks, D. Meet the Parkers [Text] / D. Hicks – Stockholm: The British Broadcasting Corporation, 1959. – P. 73.



-
12. Lawrence, D.H. England, My England [Text] / D.H. Lawrence - М.: Менеджер, 1997. – С. 175.
 13. Milne, A. House at Pooh Corner [Text] / A. Milne - М.: Gardners Books, 2011. – P.54.
 14. Murdoch, I. The Sandcastle [Text] / I. Murdoch – М.: Progress Publishers, 1960. – P.9
 15. Sheldon, S. Nothing Lasts Forever [Text] / S. Sheldon – М.: Harper Colins Publishers, 1995. - P.133.

УДК 811.11:512.145
ББК 81.1

Хисамова Венера Нафиковна

доктор филологических наук,
профессор
заведующая кафедрой романо-германских языков
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г.Казань

Фаттахова Эльвира Брониславовна

аспирант
кафедра романо-германских языков
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г.Казань

Khisamova Venera Nafikovna

Doctor of Philology,
Professor
Head of the Department of Romanic and Germanic Languages
Kazan (Volga region) Federal University
Kazan

Fattakhova Elvira Bronislavovna

Post-graduate
Department of Romanic and Germanic Languages
Kazan (Volga region) Federal University
Kazan

fattakho@gmail.com

**Способы маркирования (не)определённости именных групп в татарском языке, эквивалентные английским артиклям
(In)definiteness Encoding Devices in Tatar Equivalent to the English Articles**

В данной работе приведён сопоставительный анализ двух разнотипных языков в срезе изучения лингвистической категории (не)определённости. Нами была поставлена задача выявления эквивалентов среди лексических, морфологических и синтаксических средств татарского языка, передающих аналогичные значения неопределённости и определённости артиклями английского языка.

The article presents a contrastive analysis of two typologically different languages focusing on the study of the linguistic category of (in)definiteness. The authors make an attempt to identify lexical, morphological and syntactical means in the Tatar language which can be qualified as equivalents to the English definite and indefinite articles in marking nominal groups as (in)definite.



Ключевые слова: категория (не)определённости, определённый и неопределённый артикли, аккузатив, маркер неопределённости «бер», демонстративы, поссессивы, позиционность.

Key words: category of (in)definiteness, definite and indefinite articles, accusative, indefiniteness marker 'ber', demonstratives, possessives, position in a sentence.

Категория (не)определённости до недавнего времени являлась объектом исследования только в связи с изучением артиклей в западноевропейских языках. Многие языковеды указывали на отсутствие или неразвитость категории (не)определённости в безартиклевых языках, к коим также относятся и тюркские языки. Профессор Дж. Г. Киекбаев был первым специалистом, подвергшим сомнению данный подход. На основе сравнительно-исторического изучения урало-алтайских языков Дж. Г. Киекбаев пришел к выводу о наличии общей для них логической категории (не)определённости, отражающейся «...в сознании всех людей одинаково...» и находящей «...своё грамматическое выражение в разных языках в разнообразной форме...» [2; с. 248-249]. Академик М. З. Закиев в свою очередь писал об этой же проблеме следующее: «Ввиду отсутствия постоянных морфологических средств выражения определённости - неопределённости в татарском языке не может квалифицироваться как морфологическая категория» [1; с. 54]. Дж. Г. Киекбаев подчеркивал, что грамматическая категория (не)определённости в урало-алтайских языках развита и является структурно сложной, так как пронизывает всю грамматическую систему и выражается в разнообразной форме. В связи с отсутствием артиклей как основного средства передачи значения (не)определённости, в тюркских языках сформировались иные средства, выражающие данные понятия (лексические, фонетические, морфологические, синтаксические) [2; с. 249].

В современном языкознании решающим критерием выделения грамматической категории (не)определённости в системе языка является наличие в языке лингвистической формы или форм, основной функцией которых является указание на идентифицируемость именной группы, а также обязательность и однозначность употребления средств определённости и неопределённости в отношении именных групп. О существовании в языке грамматической категории

(не)определённости можно однозначно заявить только в случае, если определённость подчеркнута наличием типичных грамматических или функциональных морфем в форме аффиксов, клитиков или морфологически слабых свободных форм, которые полностью завершили процесс грамматикализации и развились в высокоспециализированную форму идентификации определённости и неопределённости объектов.

В связи с тем, что татарский язык не обладает системой средств формального выражения категории (не)определённости, она не является грамматической универсалией, однако, несомненно, является универсальной понятийной и функционально-семантической категорией. Хотя в татарском языке отсутствуют грамматикализованные маркеры, основной функцией которых является выражение значений определённости и неопределённости, данная категория выражается целым комплексом взаимодействующих средств, принадлежащих разным языковым уровням и функционирующих в тесной взаимосвязи друг с другом. В данной работе мы предлагаем сопоставительный анализ эквивалентных английским артиклям способам выражения категории (не)определённости в татарском языке.

При реализации категории (не)определённости, неопределенный артикль *a/an* служит сигналом новой информации, вводит в дискурс неизвестный ранее предмет описания или обсуждения, указывает на неинформированность коммуникантов о предмете речи, а также сигнализирует о появлении необходимой для идентификации предмета информации в последующей части дискурса, вызывает чувство ожидания адресата речи, требует дальнейшего развития повествования. Неопределенный артикль имеет катафорическую, прогрессивную направленность, которая особенно отчетливо прослеживается в начале рассказа, когда вводятся новые персонажи, новые обстоятельства действия, раскрываемые в дальнейшем: *In the first forty days a boy had been with him.* (E. Hemingway) Беренче кырык көнне аның белән **бер малай** уткәрде (Первые сорок дней с ним был мальчик).



В татарском языке основным средством маркирования неопределённости имени является лексема *бер*, грамматический статус которого рассматривается в качестве числительного «один» для лексического выражения количества, подобно другим количественным числительным, в качестве специального грамматического показателя единичности и в качестве показателя неопределённости. Как и артикль *a/an* в английском языке, *бер* широко употребляется в начале повествования, в интродуктивных предложениях. Передаваемое этим маркером значение неопределенности основывается на том, что оно характеризует существительное как новое для слушателя: Нәкъ Казан артында бардыр **бер авыл** – Кырлай диләр... (Г.Тукай) Past Kazan into the country there's **a village** called Kurlai (Есть аул вблизи Казани, по названию Кырлай).

Определенный артикль *the* в английском языке указывает на информированность коммуникантов относительно предмета речи, служит сигналом предынформации с анафорической направленностью, отсылая к предшествующему фрагменту текста, жизненному опыту реципиента или общим знаниям о мире. В референциальной цепочке определенный артикль подхватывает первичное наименование и ведет его далее по тексту, дополняет, уточняет или просто повторяет, но уже представляет предмет речи как нечто известное, как тему в процедуре актуального членения: The old man had taught **the boy** to fish and **the boy** loved him. (Е. Hemingway) Карт **малайны** балык тотырга өйрәтте, **шул малай** аны ярата иде (Старик научил мальчика рыбачить, и мальчик его любил).

Определённый артикль является самым важным детерминантом определённости и представляет собой исключительный пример грамматикализованной идентифицируемости. Основная функция артикля *the* – указывать, что референт, а точнее, мысленная репрезентация референта в универсуме дискурса, с которым употреблён артикль, должен интерпретироваться как сущность, которую адресат может выделить среди других членов того же класса в контексте. Как и в случае с подавляющим большинством языков мира, в первую очередь с

германскими и романскими языками, английский определённый артикль диахронически происходит от указательного местоимения.

Являясь маркерами определённости, указательные местоимения и определённые артикли кардинально отличаются наличием дейктического компонента в первых и его отсутствием в последних. Артикль *the* является полностью нейтральным в отношении дейксиса, лица, числа, пола или любой другой грамматической характеристики. Условием грамматикализации демонстративов в определённые артикли является поэтапное сокращение роли дейктического элемента, часто сопровождаемого фонологической редукцией, потерей морфологической и грамматической автономии.

Хотя в татарском языке отсутствует особый дейктически нейтральный демонстратив, который в перспективе мог бы грамматикализироваться в определённый артикль, мы утверждаем, что указательные местоимения в татарском языке являются одним из наиболее выразительных маркеров определённости. В татарском языке существует целый ряд демонстративов, куда входят не только основные формы, противопоставленные по трём дейктическим уровням (*бу/шушы* - этот, *шул* - тот, *ул /теге* – тот далёкий), но и их вариативы, большое количество прилагательных и наречий: *андый* (такой), *мондый* (этакый, такой), *шундый* (такой), *андагы* (находящийся там), *тегендаге* (находящийся там), *болай* (эдак, таким образом), *шулай* (так), *тегелэй* (так). В языке присутствуют конкретно-указательные местоимения и указательные слова: *әнә* (вон там), *менә* (вот здесь), *менә бу* (вот этот), *әнә теге* (вон тот), *ары* (там), *бире* (здесь), *биредәге* (находящийся здесь), *шулкадәр* (настолько, до такой степени, столько), *шулчаклы* (настолько, до такой степени, столько) и другие.

Наиболее полной классификацией случаев употребления определённого артикля была предложена Дж. Хокинсом в 1978 году [4]. В данной классификации выделяются восемь случаев употребления определённого артикля, которые мы рассмотрим на примере английского языка с наиболее близкими эквивалентами в татарском языке:



1. Анафорическая определённость.

Когда в дискурс вводится новый элемент, подразумевается, что он не знаком адресату, поэтому употребляется неопределённый артикль, как в примере (1). При последующем упоминании в памяти адресата возникает уже знакомый антецедент, и именная группа употребляется с определённым артиклем (2): 1) Fred was discussing an interesting book in his class [4; с. 86] (Фред обсуждал интересную книгу на уроке). 2) I went to discuss **the book** with him afterwards [Ibidem] (После я обсудил с ним эту книгу).

Эквивалентное артиклям *a/an* и *the* в контексте анафорической определённости в татарском языке мы наблюдаем использование маркера неопределённости *бер* при первичном введении референта в дискурс и указательного местоимения при его повторном упоминании:

«Ишектэн шакмаклы юбка кигән, чәчләрен баш артына тәйнәгән яшь, матур йөзле, уртачарак буйлы **бер кыз** атылып чыкты... Ә баскыч өстендә түгәрәк битле, старшина погонлы бер кеше күренде... Бу минутта **теге** кыз Мостафинның беләгенә килеп ябышты, еш-еш тын ала, куллары дерелди идее» (Х. Камалов) (Из дверей выскочила симпатичная девушка среднего роста в клетчатой юбке, волосы у нее были собраны в пучок... А на лестнице появился круглолицый старшина в погонах... В эту минуту эта самая девушка подбежала к Мустафину и вцепилась ему в руку, она прерывисто дышала, а руки ее дрожали). **A pretty girl** wearing a plaid skirt ran out the door; she was of average height, her hair in a bun. A round-faced man wearing sergeant major loops appeared on the stairs... At that moment **the girl** ran towards Mustafin and grabbed his arm, she was breathing heavily and her hands were trembling.

2. Ассоциативная анафора.

В случае отсутствия дискурсивного антецедента, необходим «триггер» [4; с. 123], запускающий ассоциативную анафору. Ассоциативные анафоры являются компонентами либо атрибутами большего объекта или более объемной ситуации, которые представляются словом – триггером. Употребление опреде-

лѐнного артикля возможно лишь в случае знания говорящего и адресата о связи между триггером и анафорой: They bought **a used car**. **The engine** was not working properly. - Алар иске **машина** сатып алдылар. **Двигателе** начар эшли иде. (Они купили машину. Двигатель барахлил). В данном примере слово “a used car” является триггером для анафоры “the engine” на основе признака партитивности.

Одним из способов передачи подобного значения определённости в татарском языке является употребление посессивных конструкций, передающих помимо значений принадлежности отношение части к целому как в приведѐнном выше примере: Ул быел **диплом** яза. **Темасы** шактый авыр, бѐлки кызык. He is writing **a thesis** this year. **The topic** is very difficult but interesting (Он в этом году пишет диплом. Тема очень сложная, но интересная).

В примере «Ул быел **диплом** яза» (He is writing **a thesis** this year. Он в этом году пишет диплом) мы хотели бы подчеркнуть второй способ маркирования неопределѐнности именной группы. Прямой объект «диплом» употреблѐн в немаркированном аккузативе. Неоформленный аффиксом винительного падежа объект употребляется в высказываниях, в которых акцент делается на самом действии, а объект его либо неважен, либо имеет второстепенное значение, несколько уточняя значение действия. Исследования подтверждают, что в алтайских языках, в том числе, в татарском, функцию неопределѐнного артикля часто выполняет нулевой аффикс. В татарском языке прямое дополнение, выраженное именем существительным, всегда находится перед сказуемым и часто имеет форму неопределѐнного винительного падежа.

3. Наглядная ситуация общения.

Когда объект находится в поле зрения говорящего и адресата, используется определѐнный артикль, при условии, что референт является уникально идентифицируемым для слушателя: Pass me **the apple** please. – Миңа **алманы** бирѐле (Передай мне яблоко, пожалуйста).



В подобном контексте эквивалентом английскому артиклю *the* в татарском языке служит маркированный аффиксом аккумулятива прямой объект, определённость которого следует из контекста: «Сәжидә, иелеп, жирдән **чәйнекне** алды да, жәһәт-жәһәт атлап, инеш буена төшөп китте». (М. Галәү) Sajida kneeled and took **the kettle** from the ground, then nimbly went down to the river (Сажидә, наклонившись, подняла чайник с земли, и очень проворно зашагала вниз к ручью). Оформленный аффиксом аккумулятив налагает семантическую нагрузку определённости на прямой объект действия.

4. Непосредственная ситуация общения.

Примером может служить предупреждающая надпись, подобно “Beware of **the dog**” (Осторожно, злая собака). Референт не находится в поле зрения адресата, однако имеет непосредственное отношение к ситуации высказывания. Определённый артикль информирует участников речевого акта о существовании конкретной собаки. Подобный пример определённого маркирования именной группы в татарском языке не оформляется языковыми средствами: «Сак булыгыз, **узал эт**». Определённость референта следует из контекста, так как предупреждающая надпись оповещает о наличии на огороженной территории определённой собаки, которая также обладает характеристикой «злая».

5. Частное знание.

При обращении к референту, о котором у говорящего и адресата существуют специфичные знания, именная группа оформляется определённым артиклем: Don't play the music so loud. You can wake up **the baby** (Сделай музыку потише. Разбудишь ребёнка).

Общие фоновые знания участников речевого акта позволяют употреблять определённый артикль при первичном упоминании референта. Жители одного микрорайона, деревни могут сказать the post office, the pub, the soccer field, не опасаясь быть не правильно понятыми. Как отмечает П. Чэнь, рамки контекста, охваченного общим фоновым знанием, является континуумом, который начинается с непосредственной ситуации и постепенно расширяется в физическую,

культурную, социальную среды, в которых находятся участники речевого акта [3].

В случаях, когда определённость референта следует из контекста, основанного на общих фоновых знаниях, в татарском языке в качестве маркера определённости может быть применён целый ряд морфологических, лексических и синтаксических средств, например: оформленный аккузатив - Экрэн, **баланы** уята күрмә! Quiet, don't wake up **the baby!** (Тише, не разбуди ребёнка!); аффиксы принадлежности - «Көн саен димим, атнага берничә тапкыр аны **авылларына** кадәр озата барам» (Р. Низамиев). Not every day, but a couple of times a week I walk her to **the village** (Не скажу, что каждый день, но несколько раз в неделю провожаю её до деревни); именная группа, являющаяся темой высказывания, в позиции подлежащего – **Кибет** бүген эшләми. **The shop** is closed today (Магазин сегодня не работает).

6. Всеобщее знание.

К данной категории относятся случаи, которые Дж. Хокинс называет «расширенная ситуация» [4], когда говорящий апеллирует к осведомленности адресата о референте, существование которого является всеобщим знанием, например the sun, the moon: **The moon** had sunk and left the quiet earth alone with the stars. (J. K. Jerome) Луна уже зашла, оставив притихшую землю наедине со звёздами.

Подобные уникальные сущности в позиции прямого дополнения в татарском языке оформляются суффиксом винительного падежа, маркирующего именную группу как определённую: **Айны** каплап ап-ак болыт белән... (Н. Такташ) Covering **the moon** with milky white cloud... (Прикрыв луну белоснежным облаком...).

В позиции подлежащего именная группа, являющаяся уникальной по своей природе, не маркируется дополнительными морфологическими или лексическими средствами. Лингвистами признается, что подлежащее и другие члены предложения, стоящие перед сказуемым, в большинстве случаев представлены



определёнными именованными группами. Дискурсивно-прагматическое понятие темы является главным фактором, определяющим взаимосвязь между предрасположенной к определённости позицией в предложении и идентифицируемостью именованных групп. К. Ламбрехт пишет, что референт считается темой предложения, если предложение составлено о данном референте, то есть предложение выдает релевантную информацию и углубляет знание адресата об этом референте [5]. Таким образом, приведённый выше пример из произведения Дж. К. Джерома на татарском языке звучит следующим образом: «**Ай** батты һәм тынсыз жирне йолдызлар белән ялгыз калдырды».

7. “Unexplanatory modifiers”

К данной группе относятся именные группы, содержащие определяющие слова, такие как порядковые числительные, прилагательные или наречия в превосходной степени, требующие обязательного употребления определённого артикля. Согласно Дж. Хокинсу, невозможность использования неопределённого артикля в данных случаях связана с семантической несовместимостью между элементом уникальности в содержании модификатора и неоднозначности неопределённого артикля *a* [4].

The only time he interrupted her was to agree with her views on nuclear power. (T. Pratchett) Ул аның белән атом-төш энергетикасы турында килешер өчен, сүзен **бер генә мәртәбә** белдерде (Он перебил её всего лишь раз, чтобы согласиться с её взглядами по ядерной энергетике). I have **the greatest respect** and affection to your uncle. (P. Wodehouse) Абыеңа карата мин **бик зур ихтирам** тоям, аңарга күңелем ята (К твоему дяде у меня глубочайшее уважение и симпатия).

Описательный элемент именной группы указывает на уникальность референта, в этом случае единственным правильным маркером определённости является определённый артикль *the*. Подобная уникальность и, соответственно, определённость референта в татарском языке достигается лексическими средствами, например: иң зур ихтирам (огромное уважение), иң бөек язучы

(величайший писатель), бер генэ мэртэбэ (один единственный раз, бердэнбер (единственный) и другие.

8. Автономная ассоциация.

В данном случае употребление определённого артикля с ранее неизвестным референтом сопровождается пояснительным определением. Пояснительное определение позволяет идентифицировать референт. Часто эквивалентами подобным случаям использования определённого артикля *the* являются посессивные сочетания и аффиксы притяжательности в татарском языке, а также их комбинация с оформленным аккузативом. Рассмотрим примеры на английском языке и их переводы на татарский язык:

1) Относительные придаточные предложения

Do you know **the language assistant who worked at this College last year?**

Бу колледжда былтыр укыткан чит тел ассистентын беләсеңме? (Ты знаком с ассистентом по языку, который работал в этом колледже в прошлом году?)

2) Ассоциативные придаточные обороты. К данному типу относятся именные группы с существительными в генитиве при условии, что между двумя понятиями существует ассоциативная связь. Дж. Хокинс называет обороты, подобные *the car's engine* – машина двигателе (двигатель автомобиля), *the color of the car* – машина төсе (цвет автомобиля), «ассоциативными оборотами» [4].

3) Дополнения к именной группе.

I was amazed by **the news that** the prom would be taking place in that posh restaurant. Мәктәп бетерү кичәсе бу шәп ресторанда уздыруы **турындагы хәбәрне** ишеткәч, исем китте (Я была поражена новостью, что выпускной будет проводиться в этом шикарном ресторане).

4) Именные определения.

Определённая референция становится возможной благодаря наличию при именной группе определения, выраженного одним словом. I don't like **the word 'hypothetically'**. «Фаразга нигезлэнгән» дигән гыйбарәне яратмыйм (Мне не нравится слово «гипотетически»).



Таким образом, из приведённого в работе сопоставительного анализа английского и татарского языков в плане выражения категории (не)определённости, нам удалось установить наиболее очевидные эквиваленты английским артиклям в безартиклевом татарском языке. Английскому неопределённому артиклю *a/an* соответствуют 1) маркер неопределённости *бер* и 2) использование прямого объекта в неоформленном аккузативе. Английскому определённому артиклю соответствуют 1) указательные местоимения перед именной группой, 2) прямой объект в оформленном аккузативе, 3) именные группы в посессивных конструкциях и с аффиксами принадлежности, 4) лексические средства, передающие значение уникальности подобно *иң* (самый), *бердәнбер* (единственный), *берәү генә* (только один), 5) именная группа, являющаяся темой высказывания, в позиции подлежащего в предложении. Мы видим, что несмотря на отсутствие в татарском языке грамматикализованных маркеров выражения определённости-неопределённости, данные значения, возлагаемые на артикли в английском языке, в татарском языке передаются лексическими, морфологическими и синтаксическими средствами. Сама категория (не)определённости в татарском языке является функционально-семантической.

Библиографический список

1. Закиев М.З. Татарская грамматика том II Морфология. Казань: Татарское книжное издательство, 1993. 383 с.
2. Киекбаев Дж. Г. Введение в урало-алтайское языкознание / Дж.Г. Киекбаев. Уфа: Башкнигоиздат, 1972. 152 с.
3. Chen P. Identifiability and Definiteness in Chinese // Linguistics. 2004. Vol. 42 (6). Pp. 1129-1184.
4. Hawkins J.A. Definiteness and Indefiniteness: a study in reference and grammaticality prediction. London: Croom Helm, 1978. Pp. 316.
5. Lambrecht K. Information Structure and Sentence Form: A Theory of Topic, Focus, and the Mental Representation of Discourse Referents. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. P. 388.

Bibliography

1. Zakiev M.Z. Tatarskaya grammatika tom II Morfologiya. Kazan': Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1993. 383 s.
2. Kiekbaev Dzh. G. Vvedenie v uralo-altayskoe yazykoznanie / Dzh.G. Kiekbaev. Ufa: Bashknigoizdat, 1972. 152 s.
3. Chen P. Identifiability and Definiteness in Chinese // Linguistics. 2004. Vol. 42 (6). Pp. 1129-1184.

4. Hawkins J.A. Definiteness and Indefiniteness: a study in reference and grammaticality prediction. London: Croom Helm, 1978. Pp. 316.

5. Lambrecht K. Information Structure and Sentence Form: A Theory of Topic, Focus, and the Mental Representation of Discourse Referents. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. P. 388.



УДК 40.5

ББК 61:8

Шехтман Николай Абрамовичдоктор филологических наук,
профессор

кафедра иностранных языков

Оренбургский государственный педагогический университет
г. Оренбург**Курочкина Мария Анатольевна**кандидат филологических наук
кафедра английской филологииЧелябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск**Shehtman Nickolay Abramovich**Doctor of Philology,
ProfessorChair of Foreign Languages
Orenburg**Kurotshkina Maria Anatolievna**

Candidate of Philology

Chair of the English Philology
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinskkma1974@yandex.ru**Роль аллюзивных имен собственных в структурировании фоновых
знаний реципиента****The Function of Allusive Proper Names in Structuring the Shared Back-
ground Knowledge of the Recipient**

В настоящей статье проводится анализ роли аллюзивных имен собственных (далее АИС) в моделировании фоновых знаний реципиента сообщения. Знания – это целенаправленная деятельность интеллекта, направленная на понимание действительности. Фоновые знания представителя того или иного лингвокультурного сообщества показывают его абстрактную модель окружающего мира с акцентом на наиболее важные концепты, создавая этнические рамки. Фоновые знания, передаваемые АИС, участвуют в таких оппозициях, как «национальное :: глобальное», «среднестатистический читатель :: эрудированный читатель», «бытовое общение :: профессиональное», «напряженный текст :: общедоступный текст», «полнота :: неполнота знаний», а также способствуют воссозданию дискурсивных характеристик описываемых героев литературных произведений.

The article below studies various functions of allusive proper names (APNs) in shaping the shared background knowledge of the addressee. Knowledge is a purpose-

ful activity of the intellect aimed at understanding reality. The shared background knowledge of a representative of a given linguocultural community shows his or her abstract model of the world around with an accent on the most important concepts creating ethnic frames. The shared background knowledge carried by APNs enters such oppositions as «national::global», «ordinary reader::erudite reader», «communicatively tense text::communicatively neutral text», «complete knowledge::incomplete knowledge» etc., as well as facilitates the discursive portraits of fictional characters.

Ключевые слова: аллюзивное имя собственное, понимание художественного текста, фоновые знания, тезаурус, типы читателей, автор и адресат.

Key words: allusive proper name, understanding of artistic texts, shared background knowledge, thesaurus, types of readers, author and the addressee.

Полнота понимания художественного текста в значительной мере зависит от читательской способности извлечь из него отсутствующие в поверхностной структуре информационные ресурсы, доступ к которым облегчается фоновыми знаниями реципиента. В.С.Виноградов дает следующее определение "фоновой информации" (shared background knowledge): "это социально-культурные сведения, характерные лишь для определенной нации или национальности, освоенные массой их представителей и отраженные в языке данной национальной общности" [1, С.40]. Автор подчеркивает, что фоновая информация наиболее выражена в именах сказочных и мифологических героев, названиях вегетативных, анималистических, цветковых и проч. символов, а также словах, называющих реалии. Фоновая информация, таким образом, отражает сведения о национальных формах, видах и проявлениях духовной и материальной культуры [1, С.41]. Э. Сепир предсказал, что лингвисты вынуждены будут, чем дальше, тем больше, интересоваться антропологическими и социологическими факторами, которые вторгаются в сферу языка [4].

Знание как теоретическая деятельность ума, направленная на постижение действительности сознанием, содержит то, что известно коммуникантам о реальности, о себе и коммуникативном партнере, о познавательных возможностях личности воспринимать и анализировать реальность. В этом отличие знаний от информации; последняя существует объективно, безотносительно к личности, тогда как знания - это ментальная способность индивида к подобной деятельности. Она зависит от его тезауруса, в который входят лингвистические



и экстралингвистические, в том числе фоновые знания. Их специфика состоит в том, что в отличие от знаний вообще, которые могут устаревать, фоновые знания остаются неизменными, как и связанная с ними их социальная и ассоциативная значимость. Таков сюжет о любви Данте к Беатриче: «The only unusual thing about him - how he loves me. <> That is blindly. Absolutely. Like Dante and Beatrice. He enjoys being hopelessly in love with me. Mooning around knowing it was all quite hopeless and getting lots of good creative material from the experience (J.Fowles, «The Collector» , p. 234).»

Стабильны и ассоциации, связанные с общечеловеческими ценностями, которые фиксируются в обозначениях фоновых знаний: «Man shall not live by bread alone, but by every word that proceedth out of the mouth of God (Матвей,4,4).» «Не хлебом единым жив человек, но всяким глаголом исходящим из уст Божьих.»

Фоновые знания - совокупность сведений культурно-исторического характера в значениях языковых единиц. Они вызывают в сознании носителей языка определенные ассоциации: спикер в английском парламенте, представитель палаты общин.

Насколько их можно считать лингвистически релевантными, как они хранятся в индивидуальном сознании и каким путем встраиваются в речепорождение и понимание - это вопросы из области семиотики и герменевтики. Изучением проблемы фоновых знаний с позиций герменевтики занимался В. фон Гумбольдт [3]. Фоновые знания практически неисчерпаемы, их разновидности неисчислимы. Разработка проблемы "филологического минимума" как необходимой основы фонового знания для различных категорий читателей до сих пор остается открытой.

Задаваемые собственными именами границы социокультурных ареалов одновременно являются контурами тех областей, в рамках которых возможно адекватное понимание текста. Это могут быть как географические, так и литературоведческие аллюзии.

Фоновые знания, присущие определенной этнической и языковой группе, создают глобальные (а), европейские (б), азиатские (с) рамки:

(а): сфера использования АИС, не знающая границ - это указания на общечеловеческие события и ценности и, в первую очередь, упоминания Библии и мифов: «What did *the noisiest project* in the world - I mean the building of the tower of Babel - result in finally? A page and a half of Esperanto in the North American Review (O'Henry, «Selected Stories», P. 165).»

Вавилонская башня – яркий символ шумного места, а также трудности в установлении взаимопонимания.

(б): «Together in the Great Beyond we would be *buried together*, like Romeo and Juliet (J.Fowles, «The Collector», P. 276).» Или: «I am Alice and I have eaten in the company of the white Rabbit and *the world has lost all sense of perspective* (M.Scott, «Night Mares», P. 66).»

Европейский формат культуры подразумевает знание произведений великих классиков: У.Шекспира и Л.Кэролла, и их персонажей.

(с) «Sitting there steering he looked *ascetic*, Ghandi-like. But as we approached Petrocaravi he stood up, the tiller expertly against his dark thigh (J.Fowles, «The Magus», P. 137).»

Ассоциации имени Махатма Ганди, великого индийского политического деятеля и философа, понятны представителям восточной культуры, а европейскому читателю Джон Фаулз, автор романа «Волхв», напомним основную черты жизни и философии Ганди – аскетизм.

Перед мысленным взором писателя возникают два типа будущих читателей: высоко эрудированные и средне статистические. Первым адресован текст вроде следующего: «And yet as I walked there came the strangest feeling compounded of the early hour, the absolute solitude, and what had happened, of having entered a myth; a knowledge of what it was like physically, moment by moment, to have been young and ancient, a Ulysses on his way to meet Circe, a Theseus on his journey to Crete, an Oedipus still searching for his destiny (J.Fowles, «The Magus»,



Р. 157).» Текст рассчитан на читателя, который не нуждается в мифологических комментариях. Кумулятивные функции АИС открывают читателю доступ к картине мира определенного этноса, а авторские недоговоренности активизируют читателя, и он, возможно, заглянет в соответствующие энциклопедические словари, что является эмпирическим проявлением интеллектуальной активности реципиента.

Менее образованному читателю адресованы тексты, подобные следующему: «We went out into the street again and took a look at the cathedral. Cohn made some remark about it being a very good example of something or other I forget what. It seemed like a nice cathedral, nice and dim like Spanish churches (Е. Hemingway, «The sun also rises», Р. 90).» Тексты Дж. Фаулза и Э. Хемингуэя (как, впрочем, их творчество в целом), противопоставлены как напряженный и общедоступный. Одним из проявлений этой дихотомии является разнообразие описываемых внеязыковых факторов и совокупность средств их описания.

Моделируя аудиторию своих читателей, автор отдает себе отчет в том, что асимметричность фоновых знаний автора и некоторых получателей сообщения препятствует их взаимопониманию. Не уверенный в наличии соответствующих сведений в тезаурусе адресата автор руководит процессом извлечения знаний из текста, снабжая кодовые имена своих героев семантическими редуplikатами: «While the two women sat in magnetic connection at the opposite sides of the table, a double *Circe turning the men not into swine* <>, but into lumps (D.H. Lawrence, «The Princess and Other Stories», Р.210).» Ср. со словарной дефиницией: «an enchantress who changed men into swine [5]». Знания, полученные в результате речевого сообщения, либо обогащают тезаурус реципиента, либо заполняют существующие в нем лакуны: «He felt like a Judas, like every traitor since time began (J.Fowles, «The French Lieutenant's Woman»).» Словарная дефиниция: «someone who is disloyal to a friend, traitor [6]».

«The girl's father is as *rich* as *Croesus*. He *owns property without end* (D.H.Lawrence, «Sons and Lovers»).» Словарная дефиниция: «A king in Asia Mi-

nor in the 6th century B.C. who was famous for his great wealth [5].» Неявное знание переводится в артикулированное. Так происходит объективация фоновых знаний и осуществляется их просветительская функция. Тем самым выполняется еще одна не менее важная функция - функция предупреждения коммуникативных сбоев. Социальная обусловленность общения, принятие норм социокультурного взаимодействия требует от коммуникантов соблюдения дискурсивного правила, в соответствии с которым они должны быть понятны, будь то два собеседника или читатель, листаящий телефонный справочник.

Общение - это обмен информацией. Виды общения различны: общение может быть профессиональным и бытовым. Круг общения также определяет его качественные характеристики. Здесь можно выделить оппозицию «общение малообразованных людей :: элитное общение». Профессиональное и элитное общение – более интеллектуально напряженные, включают редкие и специфические факты, находящиеся вне среднестатистического кругозора.

Так, в романе "Башня из черного дерева" Дж.Фаулз включает своего потенциального читателя в круг знатоков искусства через АИС, принадлежащие фоновым знаниям художников и не требующие комментария в их среде. В тексте они употреблены во вторичных значениях с минимальным эксплицирующим контекстом (напр.: *peaceful like a Chardin, a Georges de la Tour* p.62; *Van Gogh's ear* p. 41; *Gauguin, brown breasts and the garden of Eden* p.82; *Lizzie Siddal* p.47; *the Brueghel family* p.51 и т.д.), но имеют полное, детальное толкование в комментарии (J.Fowles, «The Ebony Tower»).

Напротив, в произведениях С.Кинга происходит сдвиг ценностей с общечеловеческих на индивидуально окрашенные, отражающие повседневное мировосприятие: «*Lloyd grinned happily. He was dazzled by his new fame. He imagined that Tom Cruise must feel something like this at a world premiere* (S.King, «The Stand», P.177).» Знакомые всем американцам церемонии вручения кинонаград позволяют наглядно представить состояние главного героя, купающегося в лучах славы, подобно любимому американцами Тому Крузу.



Цель общения может быть практической и «эстетической». В первом случае мы общаемся с целью сообщения важной информации, необходимой для обеспечения жизнедеятельности. Во втором случае мы общаемся для того, чтобы продемонстрировать и испытать удовольствие от глубины и обширности нашего понимания окружающей действительности. В качестве иллюстрации сопоставим пример из романа А.Хейли «Аэропорт» и отрывок из романа О.Хаксли «Желтый Кром».

«At half past six on a Friday evening in January, Lincoln International Airport was open, but it was having serious problems. The airport, together with the whole of the Midwestern United States, had been hit by the worst storm in years. It had already lasted for three days (A.Hailey, «Airport», P.3).»

Автор романов «производственного цикла», А.Хейли стремится к максимальной достоверности и объективности содержания своих романов. Его произведения напоминают тщательно выверенные детальные хроники работы того или иного «производства». В данном случае – американского аэропорта.

«He was rather glad that they were all out; it was amusing to wander through the house as though one were exploring a *dead, deserted Pompeii*. What sort of life would *the excavator reconstruct from these remains*; how would he people these empty chambers? (A.Huxley, «Crome Yellow», P.39)»

Герой романа О.Хаксли, Дэнис, прибыв в дом своих друзей и не застав никого дома, чувствует себя археологом на раскопках разрушенного города Помпеи. Романтик по натуре, Дэнис выстраивает свою параллельную «поэтическую реальность», дающую ему эстетическое наслаждение от жизни.

Данные примеры показывают, что в научном тексте роль объективных знаний выше, а в художественном тексте возрастает роль субъективных знаний.

Общение непредсказуемо и в этом его ценность. Не все знания могут быть зафиксированы в словарях: выводные не могут. В общении коммуникант проявляет свое творческое начало. Элементы фонового знания (АИС) погружаются в новый, часто неожиданный контекст. Наибольший эффект достигает-

ся парадоксальностью представляемой информации, соединением несоединимого, сопоставлением максимально удаленных сфер бытия и нахождением отдаленного общего сходства в несопоставимых сущностях, что, в свою очередь также является основой метафоры:

«Time, because it is so fleeting, time, because it is beyond recall, is the most precious of human goods and to squander it is the most delicate form of dissipation in which man can indulge. Cleopatra dissolved in wine a priceless pearl, but she gave it to Antony to drink; when you waste the brief golden hours you take the beaker in which the gem is melted and dash its contents to the ground. The gesture is grand and like all grand gestures absurd (W.S. Maugham, «Selected Prose», P. 111).»

Великий классик английской литературы, У.С.Моэм, стремясь доказать важность такого понятия, как «время», уподобляет его растрату и праздное прохождение кубку Клеопатры, содержимое которого бесцельно вылито на землю. Сопоставляемые области настолько далеки (время и «кубок Клеопатры»), что читатель невольно удивляется творческому полету воображения писателя и принимает аксиому «Время - деньги» как откровение. И как откровение, обретенное знание становится эмоционально окрашенным.

Непредсказуемость общения, скрытый подтекст, часто критического характера, подчеркивают важность иронии в общении. Цель иронии – выразить неодобрение в завуалированной форме. АИС, опирающееся на фоновые знания, - прекрасный инструмент иронии, знак интеллектуальности общения:

"Are not the rich and the poor brothers?" asked the young king.

"Ay," answered the man," and the name of the rich brother is Cain (O.Wilde, «Collected works of Oscar Wilde», P. 255)."

О.Уайльд, «Принц-парадокс», срывает маску наивных представлений об отношениях бедных и богатых. Они братья, но имя богатого брата «Каин».

Фоновые знания могут становиться абстрактными моделями прошлого опыта:



"Watergate was the Waterloo of presidential truth. In 1976, 70% of Americans agreed in a national poll that the country's leaders consistently lied to them («Time», 1994)."

«But always my dreadful secret lay between us like the sword between Tristan and Isolde (J. Fowles, «The Magus», P.95).»

Так АИС «Waterloo», обычно трактуемое как символ поражения, употреблено для обозначения абстрактного вывода о крахе веры в правдивость президента. А имена легендарных любовников Тристана и Изольды упоминаются в отношении частной детали их истории: меч, разделивший влюбленных. Эта деталь становится символом непреодолимого барьера в отношениях героев современного романа Джона Фаулза.

Смысловые приращения, возникающие на границе соприкосновения аллегорической ситуации и реальной, показывают значимость выводного знания. Выводное знание обладает большей личностной ценностью для коммуниканта, нежели готовое, подчеркивая аналитические способности читателя, его умение логически мыслить и сопоставлять полученные факты. Читатель совершает личное открытие, чувствует сопричастность творческому процессу.

Знания могут быть описаны дихотомией «истинные и ложные»: «In his books he had drawn some *pretty nasty characters*. Of recent years he had felt a reluctance to draw a *very bad man or woman* <>. There was good in everyone: Iagos were a myth («The Thing He Loves», P.211).» Часто писатели, создавая образы своих героев и стремясь сделать их более впечатляющими, нарушают главный принцип человеческой натуры»: «Человек соткан из противоречий». Поэтому некоторые образы, например шекспировский Яго, предатель и негодяй, получают гротескно неправдоподобными, олицетворяющими ложное знание.

АИС участвует в раскрытии такой характеристики знаний, как «полнота / неполнота». Знание не всегда необходимо во всей своей полноте. Дать полное представление об определенном факте культуры или истории – задача энциклопедической статьи. Детальное знание загружает и обременяет человеческую

память. Поэтому память избирательна. Она фиксирует эмоционально отмеченную информацию, имеющую личностное значение. Также и историческая память определенной нации сохранит наиболее существенные сведения, оставив в тени избыточные детали.

Ярким примером может служить легенда о Робин Гуде. Историческая справка гласит, что личность прототипа этих баллад и легенд не установлена. Предположительно, он жил в начале XIV века, во время правления короля Эдуарда II, или даже позже [2]. Но в исторической памяти людей Робин Гуд – символ человека, восстающего против социальной несправедливости и хитрыми, не совсем законными способами, пытающегося восстановить должный порядок вещей, что и зафиксировано в его импликационале: "*Justice had never been forthcoming from the authorities and so the people had always gone to the Robin Hood Mafia.<> People turned to their local capomafioso for *help in every emergency. He was their social worker, their district captain ready with a basket of food and a job, their protector* (M. Puzo, «The Godfather», P.326)."*

Т.о., фоновые знания, содержащиеся в АИС, как правило, неполные, наиболее релевантные ситуации общения. Фундаментом знания является здравый смысл.

Знания возникают из опыта. Знания – продукт человеческого восприятия действительности, попытка классифицировать явления окружающего мира с целью лучшей ориентации в нем, попытка создать модель окружающего мира, выраженную в знаках языка. В этой связи АИС представляют квинтэссенцию типичных ситуаций, моделей поведения.

Знания имеют аксиологическую окраску. Выделяя определенный фрагмент окружающего мира, они подчеркивают особую важность представляемых фактов. Наиболее ярко аксиологичность АИС можно проследить в именах собственных, восходящих к фольклору и мифологии, а также в АИС, несущих идеологическую окраску. Так, в американском обществе таким АИС выступает имя богатейшего человека мира Джона Рокфеллера, олицетворяющего власть денег, идеи наживы:



«Saul Steinberg pocketed \$ 60 mln when the Mouse persuaded him to go away. As well as bags of money, he left with a reputation as the world's foremost "greenmailer". He is said to have boasted: "You watch! Like the Rockfellers, I'll own the world. I could even be the Jewish president («The Guardian»)."»

Для англичан воплощением господствующих идей будут АИС, описывающие идеологему "твердая власть" (обилие аллюзий к английским царствующим особам и полководцам: Герцог Веллингтон, Адмирал Нельсон и т.д.), "педантичность и изощренность ума" (образ Шерлока Холмса), благородство (даже в идеале разбойника Робин Гуда), "набожность" (многочисленные библейские аллюзии).

Роль знаний менялась на протяжении истории человечества: из способа взаимодействия с окружающей средой знание стало орудием ее подчинения и изменения. Это подтверждают АИС, употребляемые в идеологических целях. Их назначение – сформировать стереотип социально одобряемого поведения.

Имена способствуют воссозданию дискурсивных характеристик описываемых героев и событий их времени. Прекрасный пример аллюзивности, структурирующей человеческие типы с точки зрения знаний, которыми они оперируют, является роман О.Хаксли «Желтый Кром». Автор наглядно показывает, как много значат определенные имена в системе мировоззрения отдельного героя, дающие ключ к его духовным ориентирам, которыми во многом определяется его поведение.

Обращая внимание на АИС, используемые Дэнисом, центральным персонажем романа, читатель делает вывод о его образованности, эрудиции, поэтическом складе ума: «Denis apologized. "It's the fault of one's education. Things somehow seem more real and vivid when one can apply somebody else's ready-made phrase about them. And then there are lots of lovely names and words – Monophysite, Iamblichus, Pomponazzi (A. Huxley, «Crome Yellow», P.55).»

Монофизитство (Евтихианство), — доктрина в христианстве, постулирующая наличие только одной, единственной Божественной природы (естества)

в Иисусе Христе и отвергает Его подлинное человечество [2].

Ямвлих — античный философ-неоплатоник, ученик Порфирия, глава Сирийской школы неоплатонизма в Апамее [2].

Пьетро Помпонаци - итальянский философ-схоласт периода ренессансного реализма; философская школа александристов [2].

При всей изменчивости и подвижности фоновых знаний стабильными остаются ассоциации имен, упоминание которых "привязывает" текст к тому или иному хронотопу. По именам мы определяем эпоху, жанр текста, познавательный кругозор или образовательный уровень реципиента. Это особенно справедливо в отношении текстов прошлых лет, когда знания отличались большей национальной специфичностью, т.к. национально-культурные ареалы были больше изолированы друг от друга:

«Rumfoord tied Kazak to the bottom rung, then climbed out of sight like Jack on the beanstalk (K.Jr. Vonnegut, «The Sirens of Titan», P.248).»

Сказка «Джек и бобовый стебель» является частью англоязычной национальной культуры и хорошо знакома большинству носителей английского языка. Упоминание АИС «Jack on the beanstalk» позволит нам сделать заключение о национальной принадлежности упоминувшего его.

С приходом нового времени и эпохи глобализации происходит постепенное сглаживание культурных различий и унификация фоновых знаний. Шоу бизнес, СМИ, технический прогресс, мировая политика определяют новейшие тренды фонового знания. Происходит формирование одной унифицированной культурной общности. АИС современности все больше теряют яркую национальную специфичность и все больше свидетельствуют о наиболее популярных мировых брендах.

«Las Vegas has become Americanized, and, even more, America has become Las Vegasized.

There is a Jorge Luis Borges story called 'The Aleph' that describes the magical point where all places are seen from every angle. The place [The Luxor] has hectares



of casino space – but the slots and blackjack tables are, astoundingly, quite separate from and mostly concealed by the Disney-esque fun and games («Time», 1994).»

Так, АИС "Las Vegasized" и "Disney-esque" стали олицетворением нового американского менталитета, который успешно переносится на интернациональную почву.

Анализ контекстов, содержащих АИС, с точки зрения передаваемой ими информации позволяет прийти к следующим заключениям. Знания динамичны (подвижны и изменчивы), многослойны и полифункциональны, ценностно и социально окрашены. В процессе своего функционирования наиболее социализированные АИС становятся «иконами», «метками», лишенными внутренних деталей, лишь сигнализирующими о важности передаваемых ими концептов (определенных параметров, характеризующих общество и общественные явления), а наполнение этих концептов изменчиво.

Список условных сокращений

АИС – аллюзивное имя собственное

Библиографический список

1. Виноградов В.С. Лексические вопросы перевода художественной прозы [Текст.]/В.С. Виноградов. - М.: Изд-во МГУ, 1978. - 174 с.
2. Википедия [Электронный ресурс]. - <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
3. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / Пер. с нем. / Сост., общ. ред. и вступ. статьи А.В.Гулыш, Г.В.Рашишвили [Текст.]/В. Гумбольдт. - М.: Прогресс, 1985. - 451 с.
4. Сепир Э. Язык. Введение в изучение речи / Пер. с англ., примеч. и вводная статья А.М.Сухотина. Предисл. С.Л.Белевицкого [Текст.]/Э. Сепир. - М.; Л.: Соцэкгиз, 1934. - 223 с.

Словари

5. The Advanced Learner's Dictionary of Current English by A.S. Hornby: В 3 т. [Text]/ A.S. Hornby. – Ставрополь: СПИИП "Сенгилей", 1992. – Т. 1-3.
6. Dictionary of Contemporary English. – Longman: Pearson Education Ltd., 2001. – 1668 p.

Bibliography

1. Vinogradov V.V. Lexical Problems in Translating Artistic Texts [Text]/ V.S. Vinogradov. – М., 1978. – 174 p.
2. Wikipedia. - <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
3. Humboldt W. Language and the Philosophy of Culture [Text]/W. Humboldt. – М., 1985. – 451p.
4. Sapir E. Language. Introduction into Speech Study [Text]/E. Sapir. – М., L., 1934. – 223 p.
5. The Advanced Learner's Dictionary of Current English by A.S. Hornby: in 3 vol. [Text]/ A.S. Hornby. – Stavropol, 1992. – Vol. 1-3.
6. Dictionary of Contemporary English. – Longman: Pearson Education Ltd., 2001. – 1668 p.

УДК 415.61
ББК 81.411.2-33

Шиганова Галина Александровна

доктор филологических наук,

профессор

кафедра русского языка, литературы и методики обучения русскому
языку и литературе

Челябинский государственный педагогический университет

г. Челябинск

Shiganova Galina Alexandrovna

Doctor of Philology,

Professor

Department of teaching methods of the Russian language and literature

Chelyabinsk State Pedagogical University

Chelyabinsk

Юздова Людмила Павловна

доктор филологических наук,

профессор

кафедра русского языка, литературы и методики обучения русскому
языку и литературе

Челябинский государственный педагогический университет

г. Челябинск

Yuzdova Ludmila Pavlovna

Doctor of Philology,

Professor

Department of teaching methods of the Russian language and literature

Chelyabinsk State Pedagogical University

Chelyabinsk

Свиридова Анна Валерьевна

доктор филологических наук,

профессор

кафедра русского языка, литературы и методики обучения русскому
языку и литературе

Челябинский государственный педагогический университет

г. Челябинск

Sviridova Anna Valeryevna

Doctor of Philology,

Professor

Department of teaching methods of the Russian language and literature

Chelyabinsk State Pedagogical University

Chelyabinsk



Чепуренко Анна Анатольевна

кандидат филологических наук,

доцент

кафедра русского языка, литературы и методики обучения русскому
языку и литературе

Челябинский государственный педагогический университет

г. Челябинск

Chepurenko Anna Anatolyevna

Candidate of Philology,

Associate professor

Department of teaching methods of the Russian language and literature

Chelyabinsk State Pedagogical University

Chelyabinsk

Миненко Надежда Михайловна

аспирант

кафедра английской филологии

Челябинский государственный педагогический университет

г. Челябинск

Minenko Nadezhda Mikhailovna

Graduate student

Department of English Philology

Chelyabinsk State Pedagogical University

Chelyabinsk

shiganova_ga@mail.ru

**Синонимия фразеологизмов как одно из проявлений
их тождества и различия**

**Synonymy of phraseological units as the manifestation
of their identity and difference**

В статье рассматривается синонимия фразеологизмов русского языка как знаменательного, так и служебного классов (на примере процессуальных, качественно-обстоятельственных и релятивных единиц). На основе интегративного подхода выявляется тождество исследуемых единиц и их различие, проявляющееся в сочетаемости, стилистической отнесенности и эмоционально-экспрессивной окраске.

The article considers the synonymy of phraseological units of the Russian language both of autonomous and connective classes (for example, procedural, qualitative and circumstantial and relative units). On the basis of an integrative approach there have been revealed the identity and difference of phraseological units. The latter manifests itself in compatibility, stylistic relatedness and emotionally-expressive charge.

Ключевые слова: синонимия, фразеологические синонимы, тождество, различие, сочетаемость, взаимозаменяемость, стилистическая характеристика.

Key words: synonymy, phraseological synonyms, identity, difference, compatibility, interchangeability, stylistic characteristics.

Проблема синонимии в силу своей многоаспектности и когнитивной природы постоянно привлекает внимание исследователей. В языкознании существует множество работ, посвященных синонимии, в большинстве своем это труды по синонимии лексической. Однако лингвисты активно изучают и синонимию фразеологизмов. «Число языковых единиц, вовлекаемых в синонимический анализ, продолжает расти, высвечивая, казалось бы, у давно изученного объекта новые очертания, вместе с тем обогащая и совершенствуя уже сложившуюся систему знаний о нем» [3].

Лексическими синонимами принято называть слова, близкие или тождественные по значению, выражающие одно и то же понятие, но различающиеся при этом или оттенками значения, или стилистической окраской, или и тем и другим. Определение фразеологических синонимов принципиально не отличается от приведенного выше: под фразеологическими синонимами понимаем два (или более) фразеологизма, обозначающих одно понятие, принадлежащих к одному классу, одной субкатегории, группе и отличающихся друг от друга семантически или стилистически. «Проблема синонимии фразеологизмов неоднозначно решается исследователями. Существует и предельно узкое понятие фразеологических синонимов и достаточно широкое. При рассмотрении фразеологизмов с позиции говорящего целесообразно исходить из широкого понимания фразеологической синонимии, рассматривая в качестве синонимов тождественные или близкие по значению фразеологизмы, которые могут отличаться стилистической окраской, сферой употребления, прагматическим слоем значения» [1].

Итак, синонимия (от греч. *synonymia* – одноименность) – бинарное отношение двух равнозначных, то есть соотнесенных с одним и тем же сигнификатом (языковым означаемым), единиц, иногда тождественных (так называемые «абсолютные синонимы»), принадлежащих одному языку, одному ка-



тегориальному классу, часто одному временному срезу. Обобщая опыт исследования синонимии, приходим к выводу о многоаспектности подходов к определению ее сущности: так, синонимы определяются как слова и выражения, имеющие одинаковое значение в некоторых или любых контекстах, на первый план выдвигается тождество или сходство значений; синонимы полностью или частично взаимозаменяемы в тексте; основополагающими оказываются оценочно-характеризующие, стилистические свойства синонимов; подчеркивается зависимость значения номинативной единицы от того или иного контекста. «Синонимия – полное или частичное совпадение значений языковых выражений. Синонимия представляет собой тип семантических отношений в языке. Свойства синонимических отношений определяется видом значения, а также системой сходств и различий, устанавливаемых между значениями языковых выражений или единиц языка» [6]. Считаем, что при изучении синонимии в связи с ее многоаспектностью необходимо применять интегративный подход.

Говоря о синонимах, следует уточнить, что речь идет не о лексемах или фразеологизмах, а об отдельных значениях, так как многие номинативные единицы языка полисемичны и во всех значениях не могут быть синонимичными друг другу.

При определении синонимов важны критерии синонимичности [7]. Рассмотрим их на примере качественно-обстоятельственных фразеологизмов, которые очень активно вступают в отношения синонимии. Первым и наиболее важным критерием синонимичности считается **смысловая близость** языковых единиц, обусловленная их **понятийным тождеством**. Фразеологические синонимы часто употребляются в речи в качестве однородных членов предложения: *Надо было плюнуть в бесстыжую рожу, надо было возненавидеть на всю жизнь, до конца дней своих*, а у нее жалость, непрощенная жалость вдруг подступила к сердцу, и она поняла, почему так лютует Егорша (Ф. Абрамов); *Там Безбородкин сад, Охта под боком, Нева в двух шагах* (И.А. Гончаров);

Катюша <...>, будто чуяла, – на всю жизнь отсмеивалась, звенела, ровно бы *без причины, без повода* (Н. Горбачев); Я умоляю Вас, ради создателя, не читайте, *ни в каком случае, ни под каким видом*, иначе причините мне немалое огорчение (А.П. Чехов). Это, с одной стороны, позволяет более точно выразить понятие, а с другой – свидетельствует о возможности замены синонимов в определенных контекстах и, следовательно, об их понятийном тождестве. Соответственно, другим критерием синонимичности может быть заявлена **взаимозаменяемость синонимов** в контекстах, близких по смыслу, причем при замене не должен измениться смысл высказывания.

Понятийное тождество проявляется и в одинаковой лексико-семантической и грамматической характеристике употребляемых с синонимами единиц. Например, временные фразеологизмы *в некоторых (отдельных) случаях, в иную минуту, <в> иной (другой) раз, время от времени, иным часом, от времени до времени, от случая к случаю, по временам, при случае, раз от разу* сочетаются с глаголами и процессуальными фразеологизмами только несовершенного вида, что соответствует характеру выражаемого этими единицами понятия – 'иногда, нерегулярно'. Таким образом, еще одним критерием синонимичности является **совпадение сочетаемости** синонимов. Не могут быть синонимами лексема и фразеологизмы, сходные в значениях, но отличающиеся лексической и синтаксической сочетаемостью и поэтому употребляемые в разных контекстах.

Так, значение фразеологизмов *в три шеи, как извозчик, по матушке, последними словами* может быть передано одним и тем же словом «грубо». Лексема *грубо* сочетается с глаголами *выгнать, ругаться, схватить, сделать* и т.д. Сочетаемостные способности этой единицы довольно широки. Что же касается фразеологизмов, то один из них (*в три шеи*) сочетается с весьма ограниченным кругом глагольных лексем типа *гнать, прогнать, выгнать*, а остальные – с глаголами речевой деятельности. Следовательно, единица *в три шеи* не входит в названный синонимический ряд, так как ее сочетаемость не



совпадает с сочетаемостью других членов этого ряда. Еще один пример: лексема *заинтересованно* и фразеологизмы *с жаром, с открытым ртом*, безусловно, имеют смысловую близость, однако единицы *заинтересованно* и *с жаром* образуют одну синонимическую пару, а *заинтересованно* и *с открытым ртом* – другую, так как лексическая сочетаемость фразеологических единиц различна: *с жаром* говорить, но не слушать, *с открытым ртом* слушать, но не говорить. Итак, все члены синонимического ряда являются таковыми на основании совпадающей лексико-семантической и синтаксической сочетаемости.

Проиллюстрируем примерами из нашего материала различия, которые являются таким же необходимым условием существования синонимов, как и тождество. Яркой демонстрацией существования различий в значении синонимов служит ряд обстоятельственных фразеологизмов *на <короткое> время, на <одну> минуту (минутку, минуточку), на пять сек, на <одну> секунду (секундочку), на <одно> мгновение(-ье), на <один> миг*: выражая единое значение 'ненадолго', эти единицы различаются оттенками значения в пределах одного понятия. Разные семантические элементы в значении этих единиц вносят слова-компоненты, которые хотя и относятся к одной тематической группе времени (обеспечивая тем самым понятийное тождество), но обозначают при этом разные по протяженности временные промежутки: *время – минута – секунда – мгновение – миг*.

Стилистические и эмоционально-экспрессивные различия иллюстрирует ряд фразеологизмов – синонимов наречия *зачем*: *с какой(-ю) целью, к чему, какая статья, по какому делу, на что, на какой конец, на кой, на кой ляд, на кой (какой) шут и т.п.* Одна часть перечисленных единиц (меньшая в количественном отношении) характеризуется как нейтральная и принадлежащая к русскому литературному языку; большинство же членов ряда маркируются в словарях пометой «просторечное» или даже «грубо-просторечное» и обладают ярко выраженной эмоциональностью и экспрессивностью, в связи с

чем редко выступают в предложении в качестве нейтрального вопросительного элемента. Гораздо чаще такие фразеологизмы выражают отрицательное отношение говорящего к нецелесообразности осуществляемых или осуществленных действий.

Исследуя фразеологические синонимы, мы выявили, что, с одной стороны, фразеологическая синонимия имеет ту же природу и сущность, что и синонимия лексическая. «Как показывают материалы синонимических словарей, фразеологическая синонимия сближается с лексической. Синонимичными признаются фразеологические единицы, соотносимые с одним и тем же денотативным содержанием, но различающиеся по способу номинации и по характеру экспрессии. Нередко образуются достаточно протяженные парадигмы, включающие лексические и фразеологические единицы» [5]. И лексические, и фразеологические синонимы демонстрируют отношения параллелизма: те и другие обозначают одно понятие, имеют одно категориальное значение и различаются оттенками значений или принадлежностью к разным стилевым пластам.

Однако с другой стороны, фразеологическая синонимия имеет свойство, которое качественно отличает ее от синонимии слов: членами фразеологического ряда всегда являются бывшие синтаксические конструкции – модели словосочетаний, сочетаний слов, предложений, ставшие номинативными единицами, по содержанию богаче, специфичнее лексем. Проиллюстрируем это положение на примере процессуальных единиц. Фразеологизм *спины не разгибать* и глагольная лексема *работать* имеют одно и то же категориальное значение процесса, принадлежат к субкатегории активных действий, к семантической группе физической деятельности. Обе языковые единицы обозначают одно понятие и находятся в отношениях семантического параллелизма. В контексте лексической и фразеологической синонимии взаимозаменяемы без изменения смысла всего предложения. Смысл предложения не меняется, но снижается степень оценочности высказывания. Фразеологизм *спи-*



ны не разгибать не эквивалентен слову *работать*: во-первых, компонент *не* в сочетании с бывшим глаголом физической деятельности в форме несовершенного вида создает коннотативную сему интенсивности и высокой степени длительности действия, которая отсутствует у глагола *работать*; во-вторых, можно более точно определить значение фразеологизма – «много и тяжело работать» или «работать до изнурения»; в-третьих, лексема *работать* является общеупотребительной, а фразеологизм, как более экспрессивный, принадлежит к разговорной сфере употребления.

Фразеологизм *души не чаять в ком/чем-л.* и глагольная лексема *любить* имеют одно и то же категориальное значение процесса, принадлежат к субкатегории отношения, к семантической группе положительного отношения к объекту. Смысл предложения при замене фразеологизма на глагольную лексему не меняется, но снижается степень эмоциональной оценки действия. Фразеологизм *души не чаять* не эквивалентен слову *любить*: во-первых, компонент *не* в сочетании с бывшей глагольной лексемой *чаять* формирует сему высшей степени проявления действия, которая отсутствует у глагола семы *любить*; во-вторых, значение фразеологизма *души не чаять* можно точнее передать словосочетанием «безмерно любить» или «обожать до самопожертвования». Считаем, что необходимо рассматривать слова и фразеологизмы в комплексе, как две номинативные единицы языка, в этом случае высветится смысловое богатство и специфика номинирования тех и других.

Синонимические связи единиц служебного класса, в частности предлогов, так же закономерны, как и подобные связи знаменательных частей речи или соответствующих фразеологизмов, потому что предлоги тоже являются значимыми единицами языка, хотя самое значение предлога обнаруживается и существует в языке своеобразно, в органической связи со значением имени. Синонимические связи предлогов остаются пока совсем не изученными, что отрицательно сказывается не только на уровне развития соответствующих

частей грамматической теории, но и на уровне практического использования этого свойства предлогов в речи.

Между тем в основе способности предлогов объединяться в синонимические ряды лежат те же общие закономерности, которые лежат в основе способности других частей речи синонимизироваться друг с другом. Первым основанием синонимичности предлогов является наличие у них собственного лексического или фразеологического значения, довольно отчетливо обнаруживающегося в сочетании с именем в определенной падежной форме. Вторым основанием, тесно связанным с первым, является способность нескольких разных по звучанию предлогов выражать одинаковые падежные значения, различающиеся семантическими или стилистическими оттенками. Например, предлог *про* с вин. падежом и предлог *о* с предл. падежом в сочетаниях (*рассказал про бойца* и (*рассказал о бойце* выражают одинаковые грамматические отношения объекта речи. Но отношения, выраженные двумя названными предложными формами, не во всем тождественны, они различаются стилистически: форма с предлогом *про* носит разговорный характер, а форма с предлогом *о* – литературная, общепринятая.

Третье основание синонимичности предлогов связано с их семантическим свойством быть однозначными или многозначными. Однозначный предлог может быть членом только одного синонимического ряда. Многозначный предлог вступает в синонимические связи столько раз, сколько у него значений. Например, предлог *за* с твор. падежом в пространственном значении ‘за пределами чего-либо, с другой стороны чего-либо что-то находится, происходит’ вступает в синонимические связи с предлогом *позади* с род. падежом (*за школой – позади школы*), а в причинном значении он вступает в синонимические связи с лексическим предлогом *из-за* и с фразеологическим предлогом *по причине* с род. падежом: *за отсутствием – из-за отсутствия – по причине отсутствия*.



Предлоги могут образовать комбинированные лексико-фразеологические синонимические ряды. Например, значение причинности может выражаться таким рядом синонимичных предлогов: *по, ввиду, благодаря, по случаю, по причине*. Синонимические отношения лексических и фразеологических предлогов ярко свидетельствуют о том, что они существуют в языке не изолированно друг от друга и не противоречат друг другу, а образуют сложную систему, помогающую говорящим на русском языке четко дифференцировать смысловые отношения между предметами, действиями, состояниями.

Изучая лингвистическую природу синонимии, можно прийти к выводу, во-первых, о сложности явления синонимии как единства тождества и различия языковых единиц, во-вторых, о его неоднозначности и о необходимости разработки системы критериев синонимичности, в-третьих, об обязательности изучения не только лексической, но и фразеологической синонимии как специфического способа отражения объективной действительности.

Библиографический список

1. Богданова, Л.И. Стилистика русского языка и культура речи: учебное пособие / Л.И. Богданова. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 248 с.
2. Голуб, И.Б. Русский язык и практическая стилистика: справочник / И.Б. Голуб. – М.: Юрайт, 2012. – 460 с.
3. Поскачина, Е.Н. Роль синонимии в моделировании информации в немецком политическом дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Е.Н. Поскачина. – Иркутск, 2011. – 24 с.
4. Сичинава, Д.В. Синонимия грамматических показателей: теоретические подходы лингвистики XX-XXI веков / Д.В. Сичинава // Вопросы языкознания. – 2008. – № 3. – С. 118.
5. Черняк, В.Д. Синонимия в русском языке: учебное пособие / В.Д. Черняк. – М.: Академия, 2010. – 128 с.
6. Энциклопедия эпистемологии и философии науки / гл. ред. И.Т. Касавин. – М.: Канон+: РООИ «Реабилитация», 2009. – 1248 с.
7. Юздова, Л.П. Семантические свойства и отношения адвербиальных единиц фразео-семантического поля качественности / Л.П. Юздова // Проблемы изучения языка: современный подход: коллективная монография. – Челябинск: Цицеро, 2012. – С. 201-263.

Bibliography

1. Bogdanova, L.I. The style of the Russian language and culture of speech: a tutorial / L.I. Bogdanova. – M.: Flint: Nauka, 2011. – 248 p.
2. Golub, I.B. Russian language and practical stylistics: a handbook / I.B. Golub. – M.: Yurayt, 2012. – 460 p.

3. Poskachina, E.N. The role of synonymy in modeling information in German political discourse: abstract of the thesis for Ph.D. / E.N. Poskachina. – Irkutsk, 2011. – 24 p.
4. Sichinava, D.V. Synonymy of grammatical indicators: theoretical approaches of XX-XXI centuries linguistics / D.V. Sichinava // Questions of linguistics. – 2008. – № 3. – P. 118.
5. Chernyak, V.D. Synonyms in the Russian language: a tutorial / V.D. Chernyak. – M.: The Academy, 2010. – 128 p.
6. Encyclopedia of epistemology and philosophy of science / I.T. Kasavin. – M.: The Canon +: ROOI «Rehabilitation», 2009. – 1248 p.
7. Yuzdova, L.P. Semantic properties and relations of adverbial phraseo-semantic qualitative field units / L.P. Yuzdova // The study of language: a modern approach: a monograph. – Chelyabinsk: Cicero, 2012. – P. 201-263.



УДК 81.27

ББК 467.9

Яковлюк Александр Александрович

аспирант

кафедра немецкой филологии

Башкирский государственный университет

г. Уфа

Yakovlyuk Alexander Alexandrovich

post-graduate

the Department of German Philology

Bashkir State University

Ufa

shaurma90@gmail.com**Специфика синтаксических средств немецкоязычного
интернет-дискурса****Specific of syntactic means in Internet discourse**

Данное исследование обнаруживает синтаксические особенности языка, характерные для интернет-дискурса, а также рассматривает то, как видоизменяется речь собеседников под их воздействием. Кроме того, мы также рассматриваем процесс влияния виртуальной среды, в которой происходит общение, на синтаксис.

During this research we are investigating syntactic features, which are regular to Internet discourse, and exploring how virtual speech is getting affected by them. Besides we are inspecting how virtual environment affects communication and syntax.

Ключевые слова: интернет-дискурс, виртуальная среда общения, синтаксис, синтаксические средства общения.

Key words: Internet discourse, virtual communication environment, syntax, syntactic communication means.

Участники интернет-коммуникации воспринимают среду преимущественно как устную, несмотря на её физическую природу и текстовость. Коммуниканты рассматривают письмо как способ передачи устной речи, поэтому образность и эмоциональная окрашенность высказываний являются одной из особенностей интернет-дискурса.

Тенденция к сокращению передаваемой информации на лексическом уровне сохраняется и в синтаксической среде интернет-дискурса.

Часто общающиеся прибегают к использованию эллиптических конструкций и эллипсисов. Это позволяет передавать большое количество информа-

ции с меньшими затратами средств и усилий. Эллипсис – риторическая фигура, заключающаяся в пропуске слова или выражения, необходимого для грамматической полноты, но не необходимого с точки зрения смысла: наоборот, его отсутствие усиливает выразительность [2].

Основной момент приведенной выше цитаты отражен во второй ее части. Он показывает, что хотя грамматически предложение может быть составлено неверно, главное, что это не сказывается непосредственно на смысле сообщения и его понимании. Особенно эллипсис распространен на игровых серверах, где преимущественно важны лишь два аспекта при общении: скорость набора и точная однозначная передача смысла. Примеры приводятся на немецком и английском языках, поскольку в немецкоязычном интернет-дискурсе активно используется английский язык. Анализируемые нами синтаксические особенности проявляются как в текстах на немецком, так и на английском языках.

Komm (mit mir (etwas)) zocken.

(Da ist ein) Gegner bei A!

(Let us) all (gather in the) mid-(dle).

Многие зарубежные лингвисты выделяют следующие типы эллипсиса, которые актуальны, как и для английского языка, так и немецкого языка:

- гэппинг (gapping),
- стриппинг (stripping),
- слусинг (sluicing).

Гэппинг – «тип эллипсиса, который проявляется в конструкциях с повторением смысловой рамки.» [7]. Как правило, опускается глагол и связанные с ним слова.

Ashe geht runter und Malphite (geht) rauf.

Frida schaut sich Videos auf Youtube an und (Frida) trink einen Kaffee.

Some ate bread, and others (ate) rice.

Sam said that they spoke German and Charlene (said that they spoke) Spanish.



Стриппинг – «эллипсис, при котором опускаются практически все грамматически важные части, кроме одной составляющей» [6, с. 391-426]. Главной особенностью данного вида эллипсиса является то, что та составляющая часть предложения, которая не опускается, определяет всю его суть.

Martin spielt League of Legends, Oskar (spielt) auch (League of Legends).

Julia bestellt ihre Schuhe bei Zalando und ihre beste Freundin Gerta (bestellt ihre Schuhe) auch (bei Zalando).

Susan works at night, and Bill (works at night) too.

I like to read Kafka and (I like to read) Schiller as well.

Слусинг «является видом эллипсиса, который происходит в утвердительном и вопросительном предложении, т.е. в прямом и обратном порядке слов» [8].

Jemand hat die ganze Schokolade gefressen. - Wer (hat die ganze Schokolade gefressen)?

They put something in the mailbox. What (did they put in the mailbox)?

(В рамках тексто-опосредованного интернет-дискурса ответ «What?» может вызвать недопонимание, т.к. пользователь либо удивляется, либо уточняет.)

He wants to eat something, but she doesn't know what (she wants to eat)?

(Также возможно недопонимание.)

Можно сказать, что эллипсис помогает избежать синтаксического параллелизма, однако в рамках одного предложения. Особенно это актуально для виртуальной среды, общение в котором стремится к краткости.

Стоит отметить, что графические средства во многом облегчают понимание подтекста и создают эмоциональный фон и атмосферу непринужденности и свободы общения.

Как правило, разговорная речь прерывается различными уточнениями, размышлениями, возникающими по ходу формулирования мысли. На письме начатое предложение может сопровождаться вводными замечаниями, вопроса-

ми к себе или риторическими вопросами. Вместе с этими способами возможно и появление на письме, особенно при переписке, описаний какого-то действия или реакции человека. Например, если общение происходит в чате, пользователи могут использовать специально созданные для этого заготовки.

Drachenprinz küsst Rory Muerte sehr zärtlich

Flo run into the Darkness findet es hier grad ein wenig langweilig.

В случае, если место совершения коммуникации не предусматривает подобных заготовок, или же если они не удовлетворяют потребность пользователя, он может самостоятельно создать одну из них, выделяя границы данной конструкции символами «**».

freut sich über den gewinn

Характерной чертой синтаксиса языка сети является тенденция к аграмматизму, то есть отклонению от синтаксических и пунктуационных норм литературного языка.

Аграмматизм в чатах проявляется чаще всего в недостаточной или неверной расстановке знаков препинания и значительно реже - в рассогласовании, нарушении формально-синтаксической связи между частями высказывания (анаколуфах) и различного рода обрывах (апозиопезах и прозиопезах). Здесь речь идёт в первую очередь о непрямом порядке слов в предложении, инверсии, когда на первое место часто ставится коммуникативно-значимый член предложения. Нередко аграмматизм может проявляться из-за того, что общение в Интернете является многонациональным, а основным языком общения в нем негласно признан английский язык.

<Lonely Fighter> er denkt das alle farbigen drogen verticken oder konsumieren

<mary01> lange nicht gelesen

Подобные примеры общения в виртуальной сети подтверждают суждение о том, что, как и в разговорной речи немецкого языка, тенденция к использованию инверсии обусловлена стремлением придать речи непринужденный харак-



тер, передать эмоциональный настрой, возбуждение, желание убедить собеседника [1].

Иногда содержательная сторона коммуникации редуцируется до минимума, и коммуникация начинает представлять собой лишь обмен прагматическими интенциями. Встречаются случаи, когда и инициальные, и ответные реплики представляют собой междометия, пиктограммы или бранные слова без дополнительных комментариев.

<X pascal X> guk^^

<ElektronicLife> gg

<KruemeeLmonster<3> fu du esel

<alexrewe20> liebt euch

<X pascal X> n monster engel:D

Говоря об общении в виртуальной среде на немецком языке, невозможно не затронуть тему рамочной конструкции и её нарушения. В немецком языке при прямом порядке слов подлежащее стоит на первом месте, затем идет изменяемая часть сказуемого, а потом второстепенные члены предложения. При обратном порядке на первом месте стоит второстепенный член предложения, чаще всего обстоятельство времени или места, а подлежащее – после изменяемой части сказуемого, т.е. на третьем месте. Стоит полагать, что преимущественно нарушение рамочной конструкции происходит не только из-за быстроты набора информации, но также из-за частого переключения с использования одного языка на использование другого.

Georg sucht einen neuen Rasenmäher auf Amazon.

Einen Ring kauft Georg für seine Frau.

Учитывая столь частое опущение членов предложения, нарушения рамочной конструкции и др., нельзя упускать из внимания и факты нарушения двусоставности и односоставности предложений.

Двусоставные предложения – это предложения, в которых есть подлежащее и сказуемое. Подлежащее и сказуемое также могут иметь зависимые слова.

В таком случае можно сказать, что двусоставное предложение состоит из группы подлежащего и группы сказуемого, например:

Das Wetter ist schön.

(Das Wetter – подлежащее, ist schön – сказуемое.)

В двусоставном предложении возможно наличие двух и более подлежащих, а также сказуемых. Для немецкого языка характерны двусоставные предложения. Однако в рамках виртуального общения данное правило отступает. Пользователи вольны излагать мысли в любой понравившейся им манере до тех пор, пока смысл их сообщений достигает разума другого пользователя.

Односоставные предложения также пользуются популярностью среди участников интернет-общения, предлагая краткость и информативность. С практической точки зрения пользователям очень выгодно прибегать к односоставным предложениям в целях экономии времени и однозначности высказываний:

Wer hat den letzten Spiel als Akali gespielt? – Ich. (habe als Akali gespielt)

Проанализируем более детально каждую из сред виртуального окружения, предоставляющую пользователям возможность синхронного и асинхронного общения, а также составим типологию используемых средств, основываясь на синтаксических особенностях общения в них. Прежде всего, стоит отметить, что приведенная нами классификация не может быть точна на все сто процентов, так как преимущественно выбор использования синтаксических средств общения зависит не от среды общения, а непосредственно от каждого индивидуального пользователя и его предпочтений. Составим типологию средств по параметру сохранения синтаксических норм:

- практически полное сохранение синтаксических норм;
- частичное сохранение синтаксических норм;
- преимущественная утрата синтаксических норм.

Практически полное сохранение синтаксических норм происходит в Интернете лишь при использовании в качестве средства общения электронной



почты, а также при асинхронном общении в социальных сетях или на форумах. При коммуникации посредством электронной почты сохранение синтаксических норм обусловлено тем, что в настоящее время электронная почта по большей части используется лишь для деловой переписки, или для рассылки рекламных писем. Учитывая характер упомянутых выше электронных писем, употребление синтаксических норм является обязательным. Однако при асинхронном общении в социальных сетях или на форумах выбор соблюдения или несоблюдения норм остается за автором сообщений. Исключением может быть лишь первое сообщение в теме на форумах, так как оно является ядром информации данной темы и видно большому числу пользователей.

Частичное сохранение синтаксических норм является характерным явлением также для социальных сетей с асинхронным общением и форумов. Часто это можно объяснить тем, что пользователи оставляют свои комментарии в асинхронном формате в социальных сетях или форумах под каким-либо аффектом, например, после просмотренного видеотрезка, который удивил или шокировал пользователя, или после ознакомления с какой-либо информацией в соцсетях или форумах.

Преимущественная утрата синтаксических норм происходит, как правило, в социальных сетях, где существует возможность синхронного общения, чатах, а также на игровых серверах. Это объясняется тем, что одновременно много пользователей могут принимать участие в общении, деля между собой одно коммуникационное пространство. Общение протекает в быстрой форме, поэтому, чтобы ответное сообщение не затерялось среди других и имело видимую связь с сообщением, на которое оно отправлено, необходимо быстро печатать и отправлять сообщения.

Говоря о взаимодействии и одновременном использовании двух языков, английского и немецкого, пользователями в виртуальной среде общения, нельзя не затронуть тему смешивания языков и интерференционных ошибок. Существование интерференционных ошибок – частое явление при осуществлении

коммуникации в Интернете, во многом из-за таких факторов как высокая скорость набора текста и необходимость использования обоих языков для немецкоговорящих пользователей.

Интерференционные ошибки – ошибки билингвов или лиц, изучающих неродной язык, при речевой деятельности на этом языке. Ошибки такого рода носят не случайный, а закономерный характер, и обусловлены воздействием норм родного языка на речь на неродном языке, в той части, где нормы двух языков расходятся. По этой же причине интерференционные ошибки могут быть и в восприятии неродной речи [4].

Некоторые издания определяют интерференционные ошибки как составляющую часть акцента:

Акцент – неправильное произнесение звуков речи на неродном языке вследствие влияния артикуляционной базы родного языка, а также другие интерференционные ошибки (под влиянием родного языка): интонационные отклонения, лексические, грамматические и стилистические неточности [5, с. 8].

Ошибки в речи на неродном языке, вызванные использованием средств родного языка, - это проявление интерференции. Общей предпосылкой интерференции является то, что человек, говоря на неродном языке, всегда в той или иной мере использует навыки речи на родном (основном) языке [3, с.173].

Стоит отметить, что, как правило, в Интернете отсутствует недопонимание в восприятии неродной речи. Пожалуй, это вызвано тем, что при общении в асинхронных условиях, всегда есть время для размышления над прочитанной информацией, а при синхронном общении собеседники стараются максимально точно изложить свои мысли.

Изложенное выше убедительно доказывает, что тексты интернет-дискурса обнаруживают существенные особенности в плане синтаксиса. К таким особенностям можно причислить использование эллиптических конструкций, особых пунктуационных средств, тенденцию к аграмматизму, тенденцию к использованию инверсий и прочее.

**Библиографический список**

1. Адмони, В.Г. Система форм речевого высказывания [Текст] / В.Г. Адмони. – СПб., 1994. – 153 с.
2. Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона [Текст] / Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон. – Изд.: Брокгауз-Ефрон, 1998.
3. Мечковская, Н.Б. Социальная лингвистика [Текст] / Н.Б. Мечковская. – М.: Аспект пресс, 2000. – 208 с.
4. Панькин В.М., Филиппов А.В. Языковые контакты: краткий словарь [Текст] / В.М. Панькин, А.В. Филиппов. – М.: Наука, 2011. – 160 с.
5. Романова Н.Н., Филиппов А.В. Словарь. Культура речевого общения: этика, прагматика, психология [Текст] / Н.Н. Романова, А.В. Филиппов. – Изд.: Флинта, Наука, 2009. – 304 с.
6. Hankamer, J., Sag, I. Deep and surface anaphora [Text] / J. Hankamer, I. Sag // Linguistic Inquiry, Vol. 7, No. 3. – The MIT Press, 1976. – pp. 391-426.
7. Kroeger, P. Analyzing syntax: A lexical-functional approach [Text] / P. Kroeger. – Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004. – 340 p.
8. Merchant, J. The syntax of silence: Sluicing, identity, and the theory of ellipsis [Text] / J. Merchant // Syntax: Critical concepts in linguistics. – Oxford University Press, 2001. – pp. 10-38.

Bibliography

1. Admoni, W.G. Types of verbal expression [Text] / W.G. Admoni – SPb., 1994. – 153 p.
2. Brockhaus F.A., Efron I.A. Brockhaus and Efron Encyclopedic Dictionary [Text] / F.A. Brockhaus, I.A. Efron – Pub.: Brockhaus-Efron, 1998.
3. Mechkowskaya, N.B. Social linguistics [Text] / N.B. Mechkowskaya – M.: Aspect Press, 2000. – 208 p.
4. Pankin W.M., Fillipow A.W. Language contacts: dictionary [Text] / W.M. Pankin, A.W. Fillipow. – M.: Nauka, 2011. – 160 p.
5. Romanowa N.N., Fillipow A.W. Dictionary. Culture of verbal communication: ethics, pragmatics, psychology [Text] / N.N. Romanowa, A.W. Fillipow. – Pub.: Flinta, Nauka, 2009. – 304 p.
6. Hankamer J., Sag I. Deep and surface anaphora [Text] / J. Hankamer, I. Sag // Linguistic Inquiry, Vol. 7, No. 3. – The MIT Press, 1976. – pp. 391-426.
7. Kroeger P. Analyzing syntax: A lexical-functional approach [Text] / P. Kroeger. – Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004. – 340 p.
8. Merchant J. The syntax of silence: Sluicing, identity, and the theory of ellipsis [Text] / J. Merchant // Syntax: Critical concepts in linguistics. – Oxford University Press, 2001. – pp. 10-38.

БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 574.2; 595.7
ББК 28.6

Леонтьев Вячеслав Витальевич
кандидат биологических наук,
доцент
кафедра биологии и экологии
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
Елабужский институт
Елабуга

Leontyev Vyacheslav Vitalyevich
Candidate of Biological Sciences,
Assistant Professor
of the Biology and Ecology Department
Kazan (Volga Region) Federal University
Elabuga Institute
Elabuga
vleontev@yandex.ru

Экологические тенденции изменения биоразнообразия членистоногих на северо-востоке Республики Татарстан **Ecological trends of arthropoda biodiversity in northeastern Tatarstan**

Республика Татарстан – один из субъектов Российской Федерации в Поволжье, располагается в зоне смешанных лесов и лесостепной зоне, что определяет уникальность биоразнообразия биоты. Однако, экологические тенденции начала 21 века оказывают значительное влияние на ее структуру. Важнейшие факторы подобных влияний обусловлены антропогенным воздействием и глобальными климатическими изменениями, совместное воздействие которых усиливает скорость изменения биоразнообразия региона и республики.

Tatarstan is one of the subjects of the Russian Federation in the Volga region. It is located in the mixed forest and forest steppe zones, which determine the uniqueness of the biota biodiversity. However the ecological trends of the XXI century influence its structure. The most important factors of these effects depend on human disturbance and global climatic variations (their common effects strengthen the rate of change of the region and republic biodiversity).

Ключевые слова: биоразнообразие, интродукция, антропогенная аридизация, изменение климата, красная книга, насекомые

Key Words: biodiversity, introduction, anthropogenic aridization, climatic variations, the red book, insects

Республика Татарстан (далее РТ) располагается на [Восточно-Европейской равнине](#), в Поволжском регионе. Общая площадь территории республики



составляет 67836 км². Территория республики представляет собой равнину в лесной и лесостепной зоне с небольшими возвышенностями на правом берегу Волги и юго-востоке республики. Климат умеренно-континентальный, отличается тёплым летом и умеренно-холодной зимой. Самый тёплый месяц года – июль (+18...+20 °С), самый холодный – январь (-13...-14 °С). Устойчивый переход среднесуточной температуры через 0 °С происходит в начале апреля и в конце октября. Среднегодовое количество осадков составляет 460-540 мм. Больше всего увлажняется осадками Предкамье и Предволжье, меньше всего – запад Закамья.

Почвы республики преимущественно (85,1 %) глинистые и тяжелосуглинистые, лишь в северной части республики распространены небольшие массивы супесчаных и песчаных дерново-подзолистых почв, занимающих 2,5 % территории. На севере и западе республики преобладают серые лесные и подзолистые почвы, на юге до 32 % территории занимают чернозёмы. Высокая степень распаханности сельхозугодий (76 %) при низкой облесенности пашни (3,5 % при оптимуме 4,7-7 %) и низком показателе лесистости территории является предпосылкой развития активных процессов водной и ветровой эрозии. Площадь эрозионно-опасных земель сельхозназначения составляет 2263,2 тыс. га, из которых переувлажнено 76,9 тыс. га, заболочено 55,7 тыс. га, засолено 15,6 тыс. га, солонцовые участки земель составляют 1,7 тыс. га, каменистые – 232,3 тыс. га, пески – 254,2 тыс. га, площадь оврагов составляет 41,8 км², их протяженность – 27,3 тыс. км. На юго-востоке РТ заметно разрушительное действие ветровой эрозии (дефляция).

На территории республики сливаются русла двух крупнейших рек – Волги и Камы. Волга (177 км по территории республики) и Кама (380 км), а также два притока Камы – Вятка (60 км) и Белая (50 км), обеспечивают общий сток 234 млрд. м³/год (97,5 % общего стока всех рек). Большие запасы водных ресурсов сосредоточены в крупнейших водохранилищах – Куйбышевском, Нижнекамском, Заинском, Карабашском.

В среднем 17,4 % территории республики занято лесами, состоящими из деревьев большей частью лиственных пород (дуб, липа, береза, осина), хвойные породы представлены сосной и елью. По районам лесистость крайне неравномерна и колеблется от 2,8 до 41,1 %. В Российской Федерации лесистость в среднем составляет 45,4 %. В конце XVIII - начале XIX века по данным генерального межевания, которое проводилось в Казанской губернии с 1793 по 1803 годы, было учтено 3265,1 тыс. га лесов, которые составляли 51,2 % территории. Леса РТ расположены в двух лесорастительных зонах: зоне смешанных лесов и лесостепной зоне. Для них характерны как таежные, так и степные виды растительности и животных. Здесь проходит южная граница естественного распространения ели и пихты, северная граница дуба и северо-восточная граница ясеня.

Зонами повышенного биоразнообразия являются крупные речные долины (рр. Волга, Кама, Вятка), где сохраняются разного рода неудобья – места обитания типичных видов природного комплекса [3]. На территории РТ биологическое разнообразие представлено 74 видами млекопитающих, 304 видами птиц, 7 пресмыкающихся, 11 земноводных, 54 видами рыб, тысячами видов беспозвоночных животных, из которых более 5000 членистоногие. Произрастает 1610 видов сосудистых растений, относящихся к 578 родам, 124 семействам, 78 порядкам, 8 классам и 5 отделам [1]. В Красную книгу РТ (2006) занесено 40 видов грибов, 376 видов растений (23,35 % от общего числа видов в РТ), 122 вида беспозвоночных животных, 136 видов позвоночных (31,7 %): рыб – 10 (20,4 %); птиц – 84 (29,1 %); рептилий – 5 (62,5 %); амфибий – 3 (27,3 %); млекопитающих – 34 (47,2 %) [3].

Экологическое состояние республики в целом удовлетворительное. Тенденция ухудшения состояния окружающей среды наметилась после 2000 года. Основными веществами, загрязняющими атмосферный воздух в 2012 г., являлись: углеводороды, включая летучие органические соединения (ЛОС) – 139,709 тыс. т, диоксид серы – 25,370 тыс. т, оксиды азота – 38,790 тыс. т, оксид



углерода – 66,226 тыс. т, взвешенные вещества – 14,242 тыс. т., прочие – 3,783 тыс. т. Крупнейшие источники выбросов загрязняющих веществ поступают в атмосферу от источников загрязнения, расположенных на предприятиях топливной и нефтехимической промышленности (ОАО «Татнефть», малые нефтяные компании, ОАО «Нижекамскнефтехим», ООО «Нижекамскнефтехим – Дивинил», ОАО «ТАИФ-НК» и др.). Объем сброса в поверхностные водные объекты загрязняющих веществ от коммунальных служб в 2012 году составил 53102,81 т. Основными группами загрязнителей вод являются азот аммонийный, взвешенные вещества, железо, нитриты, нитраты, нефтепродукты, СПАВ, сульфаты, фосфаты, хлориды. Нормативно очищенных сточных вод нет [3].

Интенсивное индустриальное и аграрное освоение природных ресурсов региона повлекло за собой значительную трансформацию ландшафтов. Антропогенно обусловленные преобразования природных комплексов привели к изменению гидрологического режима на территориях водосборных бассейнов рек, а загрязнение атмосферы и ухудшение качества поверхностных вод вызвали изменение состава и структурно-функциональной организации наземных и водных экосистем ландшафтов. Развитие транспортной инфраструктуры и интенсивное освоение лесопокрываемых территорий нефтедобывающей промышленностью привело к фрагментации лесных массивов, к значительному замещению коренных, хвойных и широколиственных формаций вторичными, мелколиственными и вариантами деградированных пастбищных лугов. Дополнительным фактором давления, который может изменить экосистемы или создать угрозу для них в плане изменения, деградации или потери биоразнообразия является глобальное изменение климата. Взаимодействие стрессов меняющегося климата в сочетании с фрагментацией среды, вызванной антропогенными факторами, уже оказывает воздействие на водные и наземные экосистемы, и способствует распространению экзотических или чужеродных видов, ускоряет утрату местных видов [2].

Совместное воздействие антропогенной трансформации экосистем и климатические изменения стали заметны уже и на территории Республики Татарстан. Это выражается не только в аномально теплых зимах, жарких и засушливых летах, но и в изменении структуры биоразнообразия. Анализ литературных данных по фаунистическому и флористическому составу полувековой давности указывает на исчезновение или условное присутствие отдельных видов в регионе и республике [5]. Особенно выражено подобная тенденция проявляется в последнее десятилетие. Некоторые виды, ранее редкие, стали обычными и распространенными. Отмечается также появление здесь видов-вселенцев, ранее не характерных для республики. Подобных примеров можно привести множество, особенно среди насекомых, которые быстро и «мобильно» реагируют на любые изменения среды. Наши исследования энтомофауны в северо-восточной части РТ (Мамадышский, Елабужский, Нижнекамский, Мензелинский, Заинский районы) позволяют выделить следующие тенденции.

До последних лет считалось общепринятым, что на территории Республики Татарстан обитает всего один вид муравьиных львов – Муравьиный лев обыкновенный (*Myrmeleon formicarius* (Linnaeus, 1767)). Вид включен в Красную книгу РТ [4]; статус – III категория; типичный обитатель аридных условий. Детальное изучение морфологии личинок локальных популяций позволило выделить еще один близкородственный вид – *M. bore* (Tjeder, 1941), который встречается даже чаще первого вида. За последние годы численность и число местообитаний муравьиных львов значительно увеличились.

Галатя – *Melonargia galathea* (Linnaeus, 1758) [4]: статус – III категория: ранее редкий вид, сейчас обычный вид, на лугах, опушках и лесопросеках.

Махаон – *Papilio machaon* (Linnaeus, 1758) [4]: статус – V категория: ранее редкий, сейчас встречается ежегодно и часто, в отдельные годы многочисленен; нередок по окраинам городов и скверам.



Поликсена – *Zerinthia polyxena* (Denis et Scniffemuller, 1775) [4]: статус – II категория: обычный многочисленный вид, встречается ранней весной (апрель-май), гусеницы – летом, в местах произрастания кирказона.

Аполлон обыкновенный – *Pamassius apollo* (Linnaeus, 1758) [4]: статус – II категория: ранее нами в районах исследования не отмечался; первая единичная встреча отмечена в 2012 году (устье р. Криуша), вторая – на поле, рядом с Большим Бором НП «Нижняя Кама» (Тукаевский район) в 2014 году.

Бембикс носатый – *Bembix rostrata* (Linnaeus, 1758) [4]: статус – III категория: встречается локально и регулярно, порой многочисленен, на песчаных почвах.

Пчела-шерстобит – *Anthidium manicatum* (Linnaeus, 1758) [4]: статус – IV категория: встречается единично, но чаще, чем раньше, на суходольных лугах.

Пчела-плотник – *Xylocopa valga* Gerstaecker, 1872 [4]: статус – III категория: ранее редкий вид стал обычным, встречается нередко по окраинам и скверам в городской черте.

Ктырь шершневидный – *Asilus crabroniformis* (Linnaeus, 1758) [4]: статус – III категория: встречается локально, местами многочисленен, на опушках, лесных полянах, просеках.

Некоторые виды, включенные в Красную книгу РТ, являются сейчас обычными и нередко многочисленными (паук-серебрянка, водяной скорпион, рана тра, жук-носорог).

Креветка *Macrobrachium asper* (Stimson, 1860) – интродуцированный вид, завезенный из реки Амур в Заинское водохранилище в шестидесятых годах прошлого века вместе с толстолобиком и белым амуром. Успешно прижился в условиях водоема-охладителя Заинской ГРЭС при температуре воды 25-28⁰ С.

Обычным стал ранее редкий вид – кузнечик хвостатый (*Tettigonia caudata* (Charpentier, 1845)). Многочисленными и переходят к стадной форме представители саранчовых: кобылка голубокрылая (*Oedipoda coerulescens* (Linnaeus, 1758)), прус итальянский (*Calliptamus* (= *Caloptenus*) *italicus* (Linnaeus, 1758)).

Типичным представителем в последнее десятилетие на территории республики, и последние 2-3 года в северо-восточной части республики стал степной вид – богомол обыкновенный (*Mantis religiosa* (Linnaeus, 1758)). Вид был ранее распространён на юге до 50-54° с.ш., а сейчас отмечается по всей территории республики. Вдоль северной границы европейского ареала до Волги обитает подвид *Mantis religiosa polonica* Bazyluk, 1960.

Это далеко неполный перечень примеров видов, для которых характерна тенденция увеличения численности или расширения области распространения. Многие из этих видов являются обитателями аридных областей и сейчас получают большее распространение, связанное с комплексным влиянием искусственной антропогенной аридизацией региона (прежде всего, вырубкой лесных массивов) и климатическими изменениями. Результатом такого влияния является распространение на север республики лесостепи и степи.

Однако за последние годы отмечается также тенденция сокращения численности или исчезновения из области обитания отдельных видов. Например, в северо-восточной части республики за последние 10 лет не встречается ранее обычный на высокодольных лугах и многочисленный вид бабочки – мнемозина (черный аполлон – *Parnassius mnemosyne* (Linnaeus, 1758)). Его заменила рапсовая белянка (*Pontia edusa* (Fabricius, 1777)). Вероятно, исчезли из местообитаний ряд видов шмелей. Очевидно, что немало подобных примеров можно найти и среди позвоночных животных и растений.

Биоразнообразие определяет стабильность и функционирование биосферы в целом и экосистем отдельных регионов, является также и неотъемлемой частью жизнедеятельности человека, имея важную социально-экономическую ценность. Уменьшение биоразнообразия или его изменение – одна из крупнейших глобальных угроз для природы, а значит, и человечества. Длительное антропогенное воздействие способствует упрощению естественного биоразнообразия, в то же время приводит к формированию новых экосистем и ландшафтов, внедрению новых видов.

**Библиографический список**

1. Бакин О.В., Рогова Т.В., Ситников А.П. Сосудистые растения Татарстана. – Казань, 2000. – 496 с.
2. Биоразнообразие и изменение климата: Convention on Biological Diversity. Секретариат Конвенции о биологическом разнообразии, 2007. – 45 с.
3. Государственный доклад о состоянии природных ресурсов и об охране окружающей среды Республики Татарстан в 2012 году. – Казань: Министерство экологии природных ресурсов РТ, 2013. – 275 с.
4. Красная книга Республики Татарстан (животные, растения, грибы): – изд. 2-е. – Казань: Изд-во «Идел-Пресс», 2006. 832 с.
5. Утробина Н.М. Фауна и распространение пластинчатоусых жуков (Coleoptera, Scarabaeidae) в Среднем Поволжье // Почвенная фауна Среднего Поволжья. – М.: Наука. 1964. – С. 67-92.

Bibliography

1. Bakin O.V., Rogova T.V., Sitnikov A.P. *Sosudistye rasteniya Tatarstana* [Vascular plants of Tatarstan]. Kazan, 2000. 496 p. (rus)
2. Conventional on Biological Diversity. *Bioraznoobraziye y izmeneniye klimata* [Biodiversity and climatic variations], 2007. 45 p. (rus)
3. State report about the situation of natural resources and the environmental protection in Tatarstan in 2012. Kazan: Ministry of Ecology and Natural Resources of the Republic of Tatarstan, 2013. 275 p. (rus)
4. The Red Book of the Republic of Tatarstan (animals, plants, fungi): pub. 2. Kazan: Idel-Press, 2006. 832 p. (rus)
5. Utrobina N.M. *Fauna I rasprostraneniye plastinchatousykh Zhukov (Coleoptera, Scarabaeidae) v Srednem Povolzhye* [Fauna and spreading of lamellicorn beetles (Coleoptera, Scarabaeidae) in the middle Volga region] // Soil fauna in the middle Volga region. Moscow: Nauka. 1964. pp 67-92. (rus)

Информация о научном журнале
«Вестник Челябинского государственного педагогического университета»
ISBN 1997-98-86

Журнал учреждён ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет». Свидетельство о регистрации журнала ПИ № ФС77-35205 от 4.02.2009г. Министерством Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.

Журнал включен в перечень периодических научных и научно-технических изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых рекомендуется публикация основных результатов диссертаций на соискание учёной степени кандидата и доктора наук по педагогическим наукам и психологическим наукам, филологическим наукам и искусствоведению, биологическим наукам и Физико-математическим наукам (список принят 17.06.2011г. ВАК Российской Федерации).

Журнал включен в Реферативный журнал и Базу данных ВИНТИ. Сведения о журнале публикуются в международной справочной системе по периодическим и продолжающимся изданиям «Ulrich's Periodicals Directory».

Журнал распространяется по подписке – индекс 70095 в каталоге «Роспечать».

В журнале публикуются результаты исследований учёных.

Качество публикуемых статей контролируется редколлекцией, в состав которой входят ведущие ученые ФГБОУ ВПО «ЧГПУ», других вузов России и зарубежных стран.

Правила оформления рукописи статьи

Рукопись статьи, объемом не менее 8 страниц, должна быть набрана в текстовом редакторе Microsoft Word в формате *. doc или *. rtf шрифтом Times New Roman Cyr, 14 pt, интервал – 1,5, все поля по 20 мм. В начале статьи помещаются УДК и ББК, фамилия, имя, отчество автора (авторов), ученая степень, ученое звание, город, аннотация объемом 5-6 строк, ключевые слова. Все эти данные предоставляются также на английском языке (см. образец в архиве).

Содержащиеся в статье формулы и символы помещаются в текст с использованием формульного редактора Microsoft Equation. Рисунки должны быть размещены в тексте статьи, ссылки на рисунки в тексте обязательны. Ссылки на первоисточники в тексте заключаются в квадратные скобки с указанием номера из библиографического списка и страницы, список размещается в конце статьи с соблюдением ГОСТ 7.1 2003 (116 Kb, zip). (Например, Игнатъева, Т.М. Педагогическое управление [Текст]/Т.М. Игнатъева. – М.: Флинта, 2006.-198с.). Постраничные сноски должны иметь сквозную нумерацию. В конце статьи указываются сведения об авторе (авторах) – место работы: вуз, факультет, кафедра, учёная степень, ученое звание, шифр специальности, согласно номенклатуре научных работников, адрес электронной почты, контактные телефоны, почтовый адрес.

Пристатейный список литературы и сведения об авторе также предоставляются на английском языке после русской версии.

Рукопись статьи подписывается автором (авторами) с фразой: «статья публикуется впервые» и датой.

В редакцию журнала рукопись статьи передается в распечатанном виде на бумаге формата А4 и в электронном виде одним файлом по электронной почте ekaterina_v87@bk.ru или на диске.

Публикация статей аспирантов осуществляется бесплатно.

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются.

Адрес редакции журнала: 454000, Россия, г. Челябинск, пр. Ленина, 69, офис 450, редакция журнала «Вестник ЧГПУ».

Председатель редакционной коллегии – доктор педагогических наук, профессор

Елена Юрьевна Никитина.

Тел. (8-351)-2-39-37-34.

Консультации проводятся в понедельник и среду с 12:00 до 16:00, кандидатом педагогических наук – Зыряновой Екатериной Алексеевной.

Электронная почта редакции ekaterina_v87@bk.ru, vestnikvak@cspu.ru.

Information About Academic Journal
«Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University»

ISBN 1997-98-86

The academic journal was started by the Federal State On-Budget Educational Institution of Higher Professional Education (FSBEI HPE) “Chelyabinsk State Pedagogical University”. Registration certificate PI № FS 77-35205, issued on February, 4, 2009 by the Ministry of Press, Broadcasting and Mass Communications of the Russian Federation.

The journal is included into the list of the scientific and scientific-and-technical publications of Russian Federation, where it is recommended to publish the basic results of the theses for the scientific degree of Doctor of Pedagogics and Psychology, Philology and Art History, Biology and Physics (the list was adopted on June, 17, 2011 by the Higher Attestation Commission (HAC) of the Russian Federation).

The journal is included into VINITI Abstract Journal and Database. Information about the journal is published in «Ulrich’s Periodicals Directory», the international help system on periodicals and ongoing publications.

The journal is distributed by subscription - postal index 70095 in “Rospechat” catalogue.

The journal publishes the results of the scientists’ research.

The quality of the articles published is controlled by the editorial staff consisting of the leading scientists of FSBEI HPE “Chelyabinsk State Pedagogical University” and other higher educational establishments of Russia and foreign countries.

Requirements for Manuscript Copy of the Article

Manuscript copy of the article, no less than 8 pages, should be typed in the Microsoft Word Text Editor, format *. doc or *. rtf, Times New Roman Cyr, 14 pt, spacing - 1,5, margins - 20 mm. UDC (Universal Decimal Classification), BBC (Bibliothecal-Bibliographical Classification), surname, name, patronymic name of the author(s), academic degree, academic rank, city, summary of 5-6 lines, key words are placed at the beginning of the article. All these data should also be presented in English (see sample in the archive).

Formulas and symbols are put in the text with the help of Microsoft Equation Formula Editor. Drawings should be placed in the text, references to the drawings in the text are required. References to the primary sources in the text are inserted in the square brackets indicating the number from bibliography and the page number. Bibliography is placed at the end of the article according to the State Standard 7.1 2003 www.biblioraphy.ru. (For example, Ignatieva, T.M. Pedagogical Management [Text] / T. M. Ignatieva. – M.: Flinta, 2006. - 198 p.). Footnotes should have continuous numbering.

Information about the author(s) - place of work: university; faculty; chair; academic degree; academic rank; specialty code, according to the scientific workers nomenclature; e-mail address; contact phone numbers; postal address should be placed at the end of the article.

Bibliography and information about the author(s) should be presented in English after the Russian version.

Manuscript copy of the article should be signed by the author(s) with the phrase: "The article is published for the first time“, date follows.

Manuscript copy of the article is presented to the editorial office in hard copy version (A4 paper) and by a single e-mail file - ekaterina_v87@bk.ru or on CD.

Articles of the post-graduate students are published without payment.

Articles that do not meet these requirements are not accepted.

Editorial office address: 454000, Russia, Chelyabinsk, Lenina Street, 69, office 450, editorial office of the Herald of ChSPU.

Executive Editor – Doctor of Pedagogics, Professor

Elena Yurievna Nikitina

Elena Yurievna Nikitina

Phone number (8-351)-2-39-37-34.

Advising: Monday, Wednesday 12:00 - 16:00 by the Candidate of Pedagogics, Ekaterina Alexeevna Zyryanova.

Editorial office e-mail: ekaterina_v87@bk.ru, vestnikvak@cspu.ru, ekaterina_v87@bk.ru

**ВЕСТНИК
ЧЕЛЯБИНСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

**Научный журнал
№ 9.2 2014 г.**

Отпечатано и сброшюровано в

ООО «Элит-Печать»

г. Челябинск, ул. Ак. Королева, 11А.

Тел.: (351) 225-13-41, 225-13-42

E-mail: anp74-74@mail.ru

Формат 60x84 1/8

Усл. печ. л. 39,99. Тираж 500 экз. Заказ № 9.2/2014.