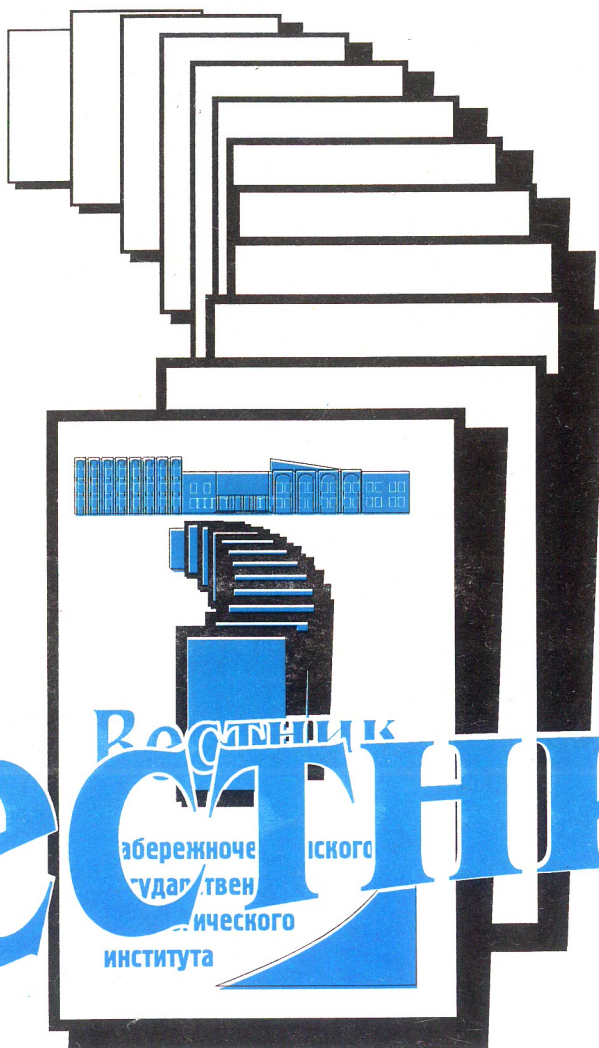
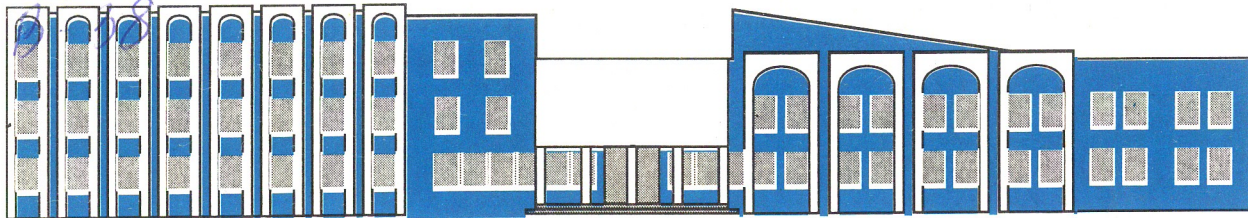


74.58



Вестник

Вестник
Набережночелнинского
государственного
педагогического
института

Набережночелнинского
государственного
педагогического
института

1998

Министерство общего и профессионального образования Российской

Федерации НАБЕРЕЖНОЧЕЛНИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ВЕСТНИК

Набережночелнинского государственного педагогического института

ВЫПУСК I

Набережные Челны 1998

Вестник Набережночелнинского государственного педагогического института, вып. I. - Набережные Челны, 1998 г. - 136 с.

Набережночелнинский государственный педагогический институт существует и развивается уже седьмой год. Настало время показать лицо института, его достижения в области научных исследований, методических и методологических обобщений. Именно в этих целях решено организовать периодическое издание трудов преподавателей, сотрудников и студентов под вышеуказанным названием. В этот выпуск включены статьи, которые характеризуют основные направления научных исследований в НГПИ.

Выпуск представляет интерес для преподавателей педвузов, общеобразовательных школ, работников дошкольных учреждений, а также научных работников и студентов.

Печатается по решению Ученого совета Набережночелнинского государственного педагогического института.

Главные редакторы:

Шарафутдинов З. Т., ректор НГПИ, кандидат педагогических наук, профессор, член-корреспондент Международной академии информатизации.

Мусин А. Г., проректор НГПИ, доктор географических наук, профессор, академик Академии естествознания.

Редакционная коллегия:

Амиров Р. Г., кандидат философских наук, доцент; Белоусов В. А., кандидат философских наук, доцент; Зарипова Р. С., кандидат биологических наук, доцент; Казыханова З. А., кандидат филологических наук, доцент; Сафуанов И. С., кандидат физико-математических наук, доцент; Удалов Н. В., кандидат филологических наук, доцент; Хасанов Н. Г., кандидат педагогических наук, профессор; Хакимова Н. Г., кандидат педагогических наук, доцент.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Т. ШАРАФУТДИНОВ ЦЕЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ВОСПИТАНИЯ В НАСЛЕДИИ Г. ИБРАГИМОВА (к 110-летию со дня рождения)

Для понимания взглядов Г. Ибрагимов на цель воспитания существенное значение имеет его статья «Об основах свободы и гуманизма в воспитании (Тэрбиядэ хоррият вэ шэхсият нигезлэре), написанная в 1914 году, когда он уже приобрел значительный педагогический опыт работы и изучил зарубежную и русскую педагогическую мысль.

Г. Ибрагимов пишет, что воспитание и его цель, как и нравственность, и философия - меняются.

Споры о цели воспитания продолжаются в течение всей истории человечества. Одни хотят воспитать высокую нравственность, религиозность..., другие - силу совести. Третьи - религиозность и преданность нации... Однако эти взгляды довольно далеки от научной педагогики, являются попыткой использования науки в своих корыстных целях. В целом же - это извращение науки, отход от нее. Г. Ибрагимов утверждает, что цель воспитания определяется не субъективными пожеланиями, а объективными потребностями жизни и общества. Целью воспитания он считает «подготовку человека к общественной и личной жизни». Такая трактовка цели воспитания применительно к жизни татарского общества того периода была безусловно прогрессивной, так как воспитание, основанное на религии, на постулатах ислама, подавляло жизненные стимулы молодежи, готовило ее не к борьбе, а к загробной жизни.

Г. Ибрагимов правильно обособляет специфику обучения. «Обучение дает ученику знания, умения и навыки, а воспитание подготавливает ему место в жизни, формирует его натуру, вырабатывает характер, дает ему жизненные силы... Имеется ряд задач воспитания: телесное здоровье, умственное развитие, воспитание трудолюбия, возбуждение творческих сил ребенка, воспитание силы воли, стремления служить обществу...⁴⁴³. Все они необходимы для разностороннего развития ребенка. Но для татар, подчеркивает он, ныне особенно важно - воспитание свободной личности и гуманизма, так как авторитарная система татарских школ подавляет в ребенке все живое, малейшие проявления собственной воли.

Таким образом, цель воспитания, выдвинутая Г. Ибрагимовым, является диаметрально противоположной той цели, которая проводилась клерикальной педагогикой, основанной на религиозной морали.

Он выступал против беспощадных телесных наказаний, подавления и угнетения ребенка. «Теперь речь идет не об изобретении каких-то новых средств наставления и наказания шакирдов в школах, а о подборе таких методов, которые бы воздействовали на их сознание с учетом их возраста и природы...»

Воспитание должно быть гуманным, природосообразным, т. е. соответствовать природе ребенка. Необходимо и в семейном воспитании избавить молодежь от рабства перед стариками, отжившими дедовскими традициями старины, беспрекословного подчинения всем прихотям стоящих выше. Новое поколение должно вырасти волевым, хозяином жизни. Таковы основные педагогические требования Г. Ибрагимов в дореволюционный период.

Придавая большое значение воспитанию в формировании человека, Г. Ибрагимов не отрицает и роли наследственности и окружающей среды. «Принято сравнивать детей с их родителями, находить признаки родителей в детях. И в действительности, дети многое берут от родителей, - писал Г. Ибрагимов. Но это вовсе не означает, что судьба детей наследственно предопределяется родителями. Большое значение имеют не только наследственные задатки, но и условия жизни, сила примера родителей, система воспитания. Дети обладают различной степенью способностей. Одни дети быстрее усваивают материал, другие - медленнее, но у всех у них есть способности.

Человека нельзя рассматривать как пассивный продукт окружающей среды. Правда, есть такие люди, которые из-за безволия полностью подчинены среде, идут по течению окружающей жизни. «Но

¹ М. Ибрагимов, Об основах свободы и гуманизма в воспитании (Тэрбиядэ хоррият вэ шэхсият нигезлэре). - ж. «Ан» (Сознание), 1914, N 6. - С. 117.

² Там же.

³ Г. Ибрагимов. Об основах свободы и гуманизма в воспитании (Тэрбиядэ хоррият вэ шэхсият нигезлэре). - ж. «Ан» (Сознание), 1914, N 6. - С. 121.

⁴ Г. Ибрагимов. Избранные произведения в трех томах (сайланма эсэрлэр), Т. I. - Казань: Таткнигоиздат, 1957. - С. 260.

есть и такие люди, которые не только не подчиняются среде, судьбе, а сами активно преобразуют среду, направляют судьбу в желаемое ими русло жизни¹.

Г. Ибрагимов еще в начале своей педагогической и литературной деятельности выступил за равноправие мужчин и женщин во всех областях жизни, в частности, и в деле воспитания. Он сыграл значительную роль в развитии общественной жизни у татар по эмансипации женщин. Он признает одинаковые возможности и способности в умственном развитии мальчиков и девочек, требуя им равного образования. Однако в дореволюционной Татарии почти не было организованного светского женского образования. Опираясь на доктрину ислама, представители господствующих классов и клерикалы вообще отрицали необходимость обучения девочек. Г. Ибрагимов приветствовал первые школы для татарских девочек, хотя учебные программы в них были значительно занижены по сравнению с программами мужских мектебов и медресе.

Ведущими общепедагогическими принципами в просветительских взглядах Г. Ибрагимова выступали народность и связь обучения и воспитания с жизнью.

Г. Ибрагимов ратует за связь школьного дела с жизнью татарского народа, за воспитание, отвечающее потребностям культурного развития трудящихся масс. Народный дух, народное творчество, родной язык должны пронизывать все ступени просвещения. Народное творчество должно войти в учебники. «Если мы включаем произведения народного творчества в книги для чтения, то тем самым возбуждаем в детях любовь и понимание своего народа, невольно привлекаем их в круг жизни татарского народа»². В этом отношении на Г. Ибрагимова большое влияние оказали учебные книги русских педагогов К. Д. Ушинского и Л. Н. Толстого, в которых большое место отведено произведениям русского устного народного творчества.

Г. Ибрагимов оставил большое дидактическое наследие. Он был широко известен как методист и дидакт. Всю свою жизнь он успешно трудился как в области художественной литературы, так и в области теории обучения.

Если авторитарная педагогика целиком строилась на механической зубрежке и беспросветной муштре, то Галимджан Ибрагимов на первое место ставил сознательность в обучении.

• Дидактические взгляды Г. Ибрагимова излагаются в его методических руководствах для учителей и вводных статьях многочисленных учебников. Там он дает определение общей педагогики, методики и дидактики. На первый план он выдвигает развитие самостоятельности мысли учащихся, стимулирование их активности в познании.

Мысли Г. Ибрагимова о развитии познавательных сил учащихся не потеряли своего значения и теперь, ибо они ратуют за научную основу методов и приемов воспитания, за самостоятельность мысли и поисковые способности школьников.

Г. Ибрагимов критикует тех учителей, которые стараются вооружить учащихся только суммой знаний, не заботясь об их развитии. Учитель должен возбудить у учащихся стремление к поискам, показать пути самостоятельного познания, пути приобретения знаний - в этом заключается наиболее трудная и ценная сторона качественного преподавания.

Г. Ибрагимов заложил также основы методики преподавания татарской литературы. Он как крупный писатель, бесконечно влюбленный в художественную литературу, долгие годы сам преподавал литературу в различных школах. В 1916 году он выпустил книгу «Теория татарской словесности»¹ («Эдэбият кануннары»), где излагает теоретические и практические стороны методики преподавания литературы.

Им написано также большое количество учебников по литературе. В 1914 году вышла его «Новая литература («Яна эдэбият»), где даны образцы лучших произведений Г. Тукая, М. Гафури, Ф. Амирхана, Ш. Камала и др. Книга имела иллюстрации, что было редким явлением в татарской учебной литературе тех лет. Это пособие для чтения по родной литературе несколько раз переиздавалось и в годы советской власти. В предисловии к третьему изданию (1918) автор писал: «Уроки родной литературы в школе: 1) дают материал и примеры для обучения школьников устной речи и письму; 2) развивают мышление детей, благодаря подбору последовательно усложненного, понятного для соответствующего возраста материала; 3) раскрывают перед учащимися положительные и отрицательные стороны жизни; 4) показывают путь к правильному миропониманию; 5) вырабатывают убеждения, руководящие поступками ученика в жизни; 6) дают в руки учащихся ключ для раскрытия сложных явлений и проблем литературы и жизни, с которыми они столкнутся в будущем»¹. Эти истины нет необходимости доказывать.

Таким образом, Г. Ибрагимов определил задачи преподавания литературы, рассматривая ее как учебник жизни, средство развития мышления и убеждения учащихся.

Анализ содержания этих книг/показывает, что Г. Ибрагимов при составлении учебников придерживался глубоко продуманных Педагогических принципов, всячески способствующих общекультурному и интеллектуальному развитию учащихся, их воспитанию и подготовке к жизни.

Хотя ведущее место в своих трудах Г. Ибрагимов отводил умственному воспитанию и разработке проблем дидактики и методики, он нисколько не умалял значения и других сторон воспитания.

И как педагог, и как писатель, Г. Ибрагимов всесторонне освещал проблему нравственного воспитания, считал, что оно должно готовить молодежь к служению народу и обществу, готовить общественного деятеля, борца за просвещение и счастье народа.

¹ Г. Ибрагимов. Избранные произведения в трех томах (сайланма эсэрлэр), Т. I. - Казань: Таткнигоиздат, 1957. - С. 303.

² Г. Ибрагимов. Вопросы литературы (Эдэбият мәсьәләләре). - Казань, 1960. - С. 42.

Ведущее место в нравственном воспитании он отводил трудовому воспитанию, выработке трудолюбия и уважения к людям труда.

Для соединения обучения с трудом Г. Ибрагимов считал особенно удобным сельскохозяйственный труд, г-; представляется естественная возможность использования детского труда. Труд в сельском хозяйстве дает ребенку радость и наслаждение.

Г. Ибрагимов требовал гуманного отношения к ребенку, безусловного запрещения физических наказаний, уважения к ребенку как к личности.

По мнению Г. Ибрагимова, надо систематически воздействовать на сознание детей, убеждать их в том, что они могут быть хорошими, надо выработать у них внутреннюю убежденность и потребность необходимости выполнения правил поведения. "Тогда физические наказания будут излишни, они будут считаться преступлением в деле воспитания"¹¹.

По мнению Ибрагимова, необходимо также учитывать индивидуальные и возрастные особенности ребенка. Каждый ученик чем-то отличается от другого, имеет свои индивидуальные черты: "Сколько людей на свете, столько же сердец, столько же натур; столько же желаний и средств воздействия", - утверждает Г. Ибрагимов. Он сам часто бывал у своих учащихся, наблюдая их вне урока, встречался в библиотеке, в столовой, спальне и т. д., проводил индивидуальные беседы. Он особенно любил юношеский возраст, считал его своим педагогическим амплуа.

Детская литература и внеклассное чтение являются помощником педагогов в воспитательно-образовательной работе с учащимися. Г. Ибрагимов разработал методику внеклассного чтения.

По его мнению, уже в начальной школе следует приучать учащихся к самостоятельному пониманию читаемого. Для этого он рекомендует:

- а) беседы с учащимися по прочитанной книге с целью проверки усвоения и понимания содержания читаемого;
- б) пересказ учеником содержания прочитанного произведения;
- в) объяснение непонятных и иноязычных слов, встречающихся в тексте данного произведения;
- г) сочинения по содержанию прочитанных книг.

"Выдавая и рекомендуя книги детям, следует учесть развитие ребенка, его личные интересы и вкусы", - советует Г. Ибрагимов.

Чтение книг должно быть систематическим и последовательным, а не случайным. Внеклассное чтение под руководством учителя расширяет и углубляет знания учащихся, получаемые на уроках, связывает их с программой.

Г. Ибрагимов отмечал также, что на воспитание детей оказывают влияние не только произведения, создаваемые отдельными писателями, но и народные сказки, загадки, легенды - устное народное творчество.

Жизнь и педагогическая деятельность Г. Ибрагимова, крупного ученого, видного общественного деятеля, замечательного человека и писателя, служат немеркнущим примером преданности народу. Его творчество имело огромное влияние не только на развитие татарской художественной литературы и педагогической мысли, но и вошло в общий фонд культуры народов нашей многонациональной страны.

Р. Н. ШАРАФУТДИНОВА

И. А. БОДУЭН ДЕ КУРТЕНЭ И КАЗАНСКАЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ШКОЛА

Иван Александрович Бодуэн де Куртенэ (1845-1929) всемирно известен как ученый-лингвист, родоначальник Казанской лингвистической школы, общественный деятель. Его лингвистические взгляды и научно-теоретическое наследие изучены достаточно подробно. Однако И. А. Бодуэн де Куртенэ как педагог и методист не получил еще исследования и обобщения, хотя в этом есть большая необходимость. Его педагогические и методические взгляды имеют историко-познавательное и научно-практическое значение для современности.

Общественно-педагогические взгляды молодого Бодуэна де Куртенэ начали складываться еще в Варшавской Главной школе и оказались под влиянием таких всемирно известных ученых и педагогов, как Квет, Хорошевский, Пшиборовский и др. Естественно, значительных успехов достиг он самостоятельным трудом. Так, сам Бодуэн де Куртенэ называет себя "автодидактом" и ставит выработку собственного мировоззрения в заслугу только себе одному, с чем, конечно, трудно согласиться. Как известно, в 1867-1868 годах он побывал в Праге, Вене, Берлине, где слушал лекции известных ученых-лингвистов, философов и педагогов высшей школы, таких, как А. Шлейхер, А. Вебер и др. С 1868 года в течение более двух лет он стажировался под руководством И. И. Срезневского в Петербургском университете, находясь у самой колыбели общественно-политической и научно-педагогической мысли.

В высшей степени талант педагога школы и организатора науки Бодуэна де Куртенэ проявился в казанский период жизни и деятельности (1875-1883), где он основал и возглавил научную школу, вошедшую в историю мировой науки о языке и просвещения как "Казанская лингвистическая школа".

Казанская лингвистическая школа вошла в историю просвещения как научно-образовательный центр, внесший весомый вклад в развитие лингвистической и общественно-педагогической мысли России, Поволжья и ряда западных стран. Формирование данного феномена в самостоятельную научную школу объясняется бурным развитием языкознания и детерминируется исключительно выросшей потребностью в научном общении между учеными-лингвистами и педагогами Казанского университета. Эту потребность объективно усилило избрание талантливого лингвиста, способного педагога высшей школы и организатора науки И. А. Бодуэна де Куртенэ историко-филологическим факультетом на должность профессора сравнительного языкознания.

Путь становления Казанской лингвистической школы был сложным и противоречивым: пришлось ей преодолевать ряд объективных и субъективных трудностей, пока она не завоевала себе самостоятельный статус и всеобщее признание в науке. В этой связи большая этико-психологическая нагрузка ложилась на плечи прекрасного педагога высшей школы И. А. Бодуэна де Куртенэ. Он оказывал своим ученикам не только глубокую научную, но и стабильную нравственную поддержку, способствуя рождению личностей.

В сплачивании творческого коллектива молодых ученых большую роль сыграли дополнительные практические занятия и лекции Бодуэна де Куртенэ/проводимые им в Казанском университете и направленные на воспитание научной плеяды молодежи. Эти занятия отличались научной новизной, методической продуманностью и интересным содержанием. Кроме того, Бодуэну де Куртенэ были присущи способность и свойство создавать психологически благоприятный климат для развития творчества молодых преподавателей и студентов. Он обладал не только огромным запасом теоретических знаний по разным отраслям науки, но и располагал большим педагогическим тактом, гуманными чувствами и чутьем научного руководителя. Более того, он был прост и доступен в личных отношениях с людьми различных профессий и с редкой охотой делился знаниями; он любил учить и умел это делать, будучи замечательным педагогом с большим опытом, привычками и убеждениями. Таким образом, говоря словами его казанского ученика А. И. Александрова, "беззаветная преданность науке, разумное и увлекательное преподавание Бодуэна де Куртенэ в университете привлекли всеобщее внимание слушателей и возбудили в них интерес к науке"¹.

Указанные причины сыграли основополагающую роль и явились важнейшей предпосылкой для зарождения научно-лингвистического кружка, а также и выдвижения его руководителя. Первооснова научного кружка была заложена именно благодаря активной деятельности И. А. Бодуэна де Куртенэ, который, не ограничиваясь обязательным преподаванием, в домашних условиях устраивал, как он выражался, "тройные" (три раза в неделю - Р.Ш.) научно-практические занятия. Исследовательская программа, план и расписание этого научно-педагогического общества составлялись самим лидером².

Заседания этого оригинального общества проходили на высоком научно-теоретическом уровне с соблюдением дидактических принципов и правил. В реферативной форме сообщались результаты самостоятельных лингвистических исследований, анализировались концепции зарубежных и отечественных ученых, разбирались вопросы вузовской и школьной педагогики, методики преподавания языков в высшей и средней школах.

Казанская лингвистическая школа сумела охватить и приобщить к своим делам и идеям большое количество университетских преподавателей, учителей Казани и Поволжья. Таким образом, со време -

¹ РГИА, ф. 733, оп. 150, д. 13, л. 593 об.

² Там же, л. 589 а.

нем она пилилась в вьярокоюсвабное научно-лингвистическое и образовательно-педагогическое на-
лр£5лс.няе - Казанскую лингвистическую школу.

1'з5сваггльнс>-воспитательное значение деятельности Казанской лингвистической школы нужно видеть в том, что на ее научно-педагогических традициях выросло целое поколение языковедов, педагогов и методистов.

Судя ло воззрениям, И. А. Бодуэн де Куртенэ принадлежит к лагерю педагогов-демократов. Он постоянно ратовал за демократические принципы в области науки и просвещения, говоря о том, что все народности имеют право на изучение собственного языка, на школу с родным языком обучения, на высшее образование и т. д. Он, например, сурово критиковал тех, которые отождествляли язык и расу и признавали привилегированность отдельных наций и языков. "Одним из научных заблуждений является отождествление языка с расой... Между расой и конкретным языком нет ни малейшей связи", - писал Бодуэн де Куртенэ. Его демократическое кредо в области просвещения отразилось в работах "Проект основных положений для решения польского вопроса"¹¹ (1906), "Национальный и территориальный признак в автономии" (1913) и др.

Общественно-педагогические взгляды Бодуэна де Куртенэ оказали на его учеников большое прогрессивное воздействие. Его социально-педагогические позиции были четко отражены в ряде брошюр и статей. В них он, как воинствующий ученый и прогрессивный деятель, не боясь наказаний со стороны властей, откровенно излагал собственные общественно-политические воззрения, которые были направлены на изменение существующей системы просвещения, высшего образования и школьного обучения. Как педагог и учитель молодежи, он воспитывал в своих учениках высокую идейность и нравственность, утверждая, что в основе человеческой морали лежат гуманность и справедливость.

Работая в высших школах России, Бодуэн де Куртенэ горячо отстаивал социально-экономические интересы учащихся, студентов и преподавателей. Об этом, в частности, говорится и в его статьях "Дурное воспитание и Грядущие профессора", где он призывает студентов и преподавателей к активности.

В педагогическом наследии Бодуэна де Куртенэ значительное место уделено женскому образованию как части общего вопроса эмансипации женщин. По его мнению, женское образование играет первостепенную роль для прогресса народа. Сам он преподавал на высших женских ("Бестужевских") курсах в 1900 году и с первых дней стал искренним другом курсисток. Здесь он заслужил глубокое уважение как оригинальный педагог и смелый мыслитель. Именно таким он сохранился в памяти выпускниц курсов. Так, например, П. М. Якубович, одна из его учениц, подчеркивает, что И. А. Бодуэн де Куртенэ навсегда остался в памяти как учитель, блестящий ученый, рыцарь правды и замечательный человек. Действительно, курсистки высоко ценили и любили этого выдающегося педагога. Об этом свидетельствует, например, и сходка-протест, состоявшаяся 26 апреля 1914 года на Высших женских курсах против заключения И. А. Бодуэна де Куртенэ в крепость.

Такое отношение было оправдано, ибо Бодуэн де Куртенэ не жалел ни времени, ни труда, если видел в какой-либо из слушательниц желание углубить свои знания. Он уделял большое внимание подготовке научных и педагогических кадров из числа курсисток, так как он был убежден, что настоящее студенческое и научное творчество не зависит от пола и национальности. И. А. Бодуэн де Куртенэ справедливо заявлял, что женщины ничуть не отстают от студентов-мужчин и поэтому их целесообразно и законно допускать в университеты. Для него в вопросах просвещения, науки и обучения решающую роль играли умственные способности. Грязное воображение ограничителей просвещения, - писал он, - забывает о главе и заменяет ее половыми признаками, что может довести до абсурдов".

Казанская лингвистическая школа как научно-образовательный центр вместе с передовой общественностью активно участвовала в подготовке научно-педагогических кадров. Именно в это русло И.

А. Бодуэн де Куртенэ пытался направить работу Казанской лингвистической школы. Им контролировался процесс воспитания молодежи в этой школе, осуществляемый параллельно с обучением в университете. На основе своих педагогических изысканий и опыта он определил две конкретные задачи университета:

- а) практическую - подготовить педагогов, юристов, медиков и др.;
- б) теоретическую - способствовать воспитанию молодых самостоятельных ученых.

Однако вторая из них решалась в высшей школе далеко не удовлетворительно. Поэтому Бодуэн де Куртенэ наметил конкретную цель Казанской лингвистической школы, которая заключалась в подготовке высококвалифицированных специалистов и научно-педагогических кадров, ибо, как подчеркивает он, в России занимающихся наукой по-настоящему было далеко еще недостаточно³. Научные школы должны были восполнять этот пробел. В связи с этим И. А. Бодуэн де Куртенэ разрабатывает очень важную для того времени идею об учреждении научных школ и курсов для подготовки научных сотрудников из числа одаренных молодых людей⁴. Впоследствии эта рациональная идея была развита

В. А. Богородицким и нашла практическое воплощение в его деятельности при советской власти. Научная школа считалась им эффективной формой воспитания личности и творческого коллектива и заслужила высокую оценку⁵.

В деятельности Казанской школы серьезное внимание уделялось нравственному воспитанию ее

³ ЦГА РТ, ф. 977, оп. истфилфака, д. 1224, л. 2.

⁴ РГИА, ф. 733, оп. 150, д. 13, л. 594.

⁵ СПб. ФА РАН, ф. 898, оп. 1, д. 158, л. 7.

представителей. Приобщение к научной и педагогической деятельности обязательно было связано с воспитанием необходимых моральных качеств. Судя по записям С. К. Булича, воспитанники этой школы подвергались не только научным испытаниям, но и приобщались к педагогической этике. Здесь особенно высоко ценились такие нравственные качества, как прямота, беспристрастие, любовь к истине, добросовестное отношение к делу, честность и др. Сама атмосфера взаимного уважения в этом коллективе и научные традиции способствовали формированию положительного отношения у них к общественным и гражданским вопросам⁶.

В нравственное становление начинающих ученых и преподавателей анализируемой школы большой вклад внес И. А. Бодуэн де Куртенэ, человек, обладающий высокими этико-нравственными нормами. Он постоянно требовал выполнения этих этических норм от своих учеников и окружающих. Его публицистические статьи и заметки всегда «дышали глубокой гражданственностью и оказывали большое воспитательное значение на читателей⁷. Хочется добавить, что они выполняют свою образовательно-воспитательную функцию и сейчас.

Следует отметить, что учителям-практикам педагоги Казанской лингвистической школы оказывали большую теоретическую помощь. «Радуюсь, что представители науки идут на помощь к учителям», - писал об этом известный методист В. И. Чернышев.

Весьма интересны их стремления к воссозданию творческого союза с общеобразовательной школой. Ученые этого научно-образовательного центра школьное обучение считали началом подготовки научно-педагогических работников. По их мнению, общеобразовательная школа должна заложить основы научного творчества. Эту весьма актуальную для наших дней идею И. А. Бодуэн де Куртенэ выразил в своей статье «Грядущие профессора^{8*}». В ней он пишет, что подготовку научных деятелей или, как он выражается, «грядущих профессоров» необходимо начинать со школьной скамьи. Продолжая мысль своего учителя, В. А. Богородицкий советует преподавателям воспитывать исследовательские качества у учащихся⁴.

Эту мысль разделяли также В. В. Радлов, Н. В. Крушевский, С. К. Булич, А. И. Анастасиев и др. По мнению последнего из них, любовь к научным знаниям, активное внимание и самостоятельность у учащихся можно развить путем разумного и интересного ведения обучения. Данную идею они связывали с вопросами профориентационной работы, доказывая целесообразность подготовки школьников к научному творчеству и профессии учителя. Приведенные тезисы во многом созвучны с требованиями современной педагогической науки. Этого требует сейчас и программа непрерывного педагогического образования.

В педагогическом наследии Казанской лингвистической школы центральной фигурой вырисовывается образ народного учителя. Дань уважения к званию учителя объясняется тем, что многие из них начали свою трудовую деятельность в роли учителя гимназии или училищ. Вопросы подготовки учителя были весьма понятны и доступно разрешимы ими. Так, И. А. Бодуэн де Куртенэ образно сравнивает учителя с акушером, помогающим рождению новых мыслей. Продолжая мнение руководителя, В. А. Богородицкий отмечает, что успех воспитания и обучения - это результат педагогического мастерства учителя⁹. Педагогический талант, по его мнению, это индивидуальное свойство воспитателя, проявляющееся во время учебного процесса. Талантливого учителя он уподобляет виртуозному музыканту¹⁰. Вместе с тем, В. А. Богородицкий сам был признан «дорогим просветителем учителей».

А. И. Анастасиев в унисон И. А. Бодуэну де Куртенэ и В. А. Богородицкому справедливо указывал, что от педагогического таланта учителя зависит интерес и успех обучения.

Итак, проблема воспитания научно-педагогических кадров занимала одно из прочных мест в программе Казанской лингвистической школы, выдавшей путевку в жизнь не одному поколению ученых и учителей. Многие ее воспитанники - это прогрессивные люди, замечательные преподаватели высшей и средней школ, тесно сочетавшие созидательную деятельность с практическим трудом педагога. Благодаря основательной научной и теоретической подготовке, полученной на заседаниях этого научно-образовательного центра, такие его виднейшие представители, как Н. В. Александров, А. С. Архангельский, С. К. Булич, А. А. Царевский и многие другие, успешно вели научную деятельность и внесли заметный вклад в развитие науки и просвещения. Кроме того, каждый из них вел целенаправленную работу по воспитанию научно-педагогических кадров и учителей. Они устраивали педагогические съезды и курсы, разрабатывали дидактические проблемы, помогали учителям и т. д.

Передовые представители Казанской лингвистической школы оставили ряд ценных теоретических положений, весьма актуальных и сейчас: о необходимости начинать воспитание грядущих профессоров со школьных лет, о педагогическом образовании, о воспитании эстетики творчества, о непрерывности самообразования, о значении личного примера и авторитета учителя в учебно-воспитательном процессе и т. д.

⁶ СПб. ФА РАН, ф. 102, оп. 2, д. 42, л. 35.

⁷ Там же, д. 231, л. 8.

⁸ Там же, ф. 898, оп. 1, д. 177, л. 127.

Рец. Богородицкого В. А., Отд. Отт. изуч. зап. ИКУ, 1913, с. 46.

¹⁰ СПб. ФА РАН, ф. 898, оп. 1, д. 177, л. 113.

А. М. ИГНАТЕНКО, Ф. Г. МУХАМЕТЗЯНОВА

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА

Креативность связывают с творческими достижениями личности. Дж. Гилфорд выделил ряд интеллектуальных способностей, характеризующих креативность, или "дивергентное мышление": беглость мысли (количество идей, возникающих в единицу времени); оригинальность (способность производить идеи, отличающиеся от общепризнанных взглядов); любознательность (чувствительность к проблемам в окружающем мире); способность к разработке гипотезы; иррелевантность (логическая независимость реакции от стимула); фантастичность (полная оторванность ответа от реальности при наличии логической связи между стимулом и реакцией). (Одаренные дети, 1991).

В отечественной психологии креативность рассматривается как "творчество". Творчество можно рассматривать как аспект интеллекта. Поэтому решающим моментом, определяющей характеристикой творчества является наличие продукта, или решение задачи.

Д. Б. Богоявленская (1995) считает, что интеллектуальная активность является психическим механизмом высшей формы творчества, характеризующаяся как ситуативная, нестимулированная продуктивная деятельность. Явление самодеятельности приводит к акту целеполагания и "спонтанным" открытиям. Творчество понимается также как личностная характеристика реализации человеком собственной индивидуальности.

А. М. Матюшкин (1993) одаренность считает интегральным явлением. Согласно его концепциям выделяются компоненты одаренности: доминирующая роль внутренней мотивации; исследовательская творческая активность; возможность прогнозирования решения; способность к созданию идеальных эталонов.

При изучении развития у студентов педвуза творческой одаренности мы опирались на определенную систему признаков. К ним относятся следующие: способность замечать и формулировать альтернативы, подвергать сомнению на первый взгляд очевидное, избегать поверхностных формулировок; умение вникать в проблему и в то же время оторваться от реальности, увидеть перспективу; отказ от ориентации на авторитеты; способность увидеть знакомый объект с совершенно новой стороны, в новом контексте; отказ от категорических суждений, деления на "белое" и "черное"; готовность отойти от привычного жизненного равновесия и устойчивости ради неопределенности и поиска.

Другими, не менее важными, признаками являются следующие: легкость ассоциирования; способность к оценочным суждениям и критичность мышления; готовность памяти; способность к свертыванию операции, обобщению и отбрасыванию несущественного; способность увидеть целое раньше, чем детали; способность к переносу функции одного предмета на другой.

Многие исследователи связывают понятие креативности и инновационности, понимая их как открытость новому, когда осознается потребность в изменении и восприятии новшеств. Учитель должен пережить, переосмыслить свою потребность в новом, и только после этого могут родиться новые оценки, взгляды на жизнь и свою профессию. Человек как бы проходит период времен в своей индивидуальности. Какая-то часть этой индивидуальности, связанная с прошлой ситуацией или привязанностями, становится несущественной, человек вынужден идентифицировать себя в новой реальности. Это происходит не сразу, осознается невозможность восхищаться тем, чем прежде. Если этого не происходит, делаются тщетные попытки восстановить прошлое или то, что уже не может быть, проявляется ностальгия по прежним способам работы.

Принято выделять отдельные категории на основе их инновативности, восприимчивости к новшествам. Роджерс выделил 5 основных категорий инноваторов:

1. Новаторы.
2. Ранние реализаторы.
3. Раннее большинство.
4. Позднее большинство.
5. Колеблющиеся (позднее большинство).

Новаторы характеризуются авантюрным духом, склонностью к риску, азарту; они стремятся опробовать любое новшество (новую идею, метод, продукт и т. д.); они всегда открыты новому.

Ранние реализаторы. Они формируют основной контингент "лидеров" тех или иных новаторских направлений, мнений. Именно к ним чаще всего обращаются за советом и консультацией, их "усиленно" разыскивают с целью ускорения инновационных процессов.

Раннее большинство. Субъекты этой группы свободно общаются с первыми группами, но редко выступают в роли лидеров. Они представляют собой очень значительную часть (около 34%). Им требуется больше времени для принятия решения о внедрении новшеств, они же не хотят ни выступать вперед, ни плестись в хвосте, они охотно следуют за другими в процессе восприятия новшеств.

Позднее большинство. По складу характера - это скептики. Они осваивают новшества как "средние" субъекты в результате оценки собственных потребностей в них, а также под давлением социальной среды.

Колеблющиеся - представители традиционной консервативной ориентации, они последние, кто воспринимают новшество, и чаще всего могут отказаться от всего.

Креативность учителя возникает на основе подражания опыту, концепции, идее, отдельному приему, форме, методу с последовательным убыванием удельного веса подражательного компонента и,

соответственно, последовательным возрастанием удельного веса творческого компонента педагогической деятельности.

В данной статье мы опираемся на понятие креативности, как многостороннем явлении интегративного характера. Главными показателями креативности считаются продуктивность и оригинальность. Креативность, как личностную категорию, мы изучаем у студентов педвуза по следующим признакам: интеллектуально-творческая инициатива; "широта категоризации"; беглость и гибкость мышления; оригинальность мышления; динамизм «как механизм творческого развития».

Пилотажное обследование студентов ЕГПИ и НГПИ по указанным признакам показало, что только **25%** будущих учителей наделено этими признаками. На наш взгляд, для развития и совершенствования творческой индивидуальности будущего педагога необходимо соблюдать ряд психолого-педагогических условий. К ним можно отнести следующие: фасилитация (облегчение) процесса обучения через представления студенту вариативных моделей обучения; оказание помощи студенту в становлении его профессиональной позиции; "помещение" студента в ситуации ощущения противоречий; поддержание оригинальности и целесообразности решений студентов относительно теоретических и практических проблем; возможность импровизации и созидательности; опосредованная помощь в самоактуализации личности; "подведение"^{1*} будущего учителя к саморазвитию на основе самоопределения свободы и самовыражения личности.

Итак, одаренность как освоеобразное сочетание ряда способностей дает личности возможность успешно заниматься одной или несколькими видами деятельности. Высокая степень одаренности - талант. Высшая степень одаренности проявляется в гениальности. В педвузе отдельные студенты за годы обучения могут пройти все эти три ступени. Однако большинство студентов даже не проявляют отдельных видов одаренности. Поэтому через развитие креативности в студенческие годы мы видим выход в дальнейшем на талантливую личность педагога.

ЛИТЕРАТУРА

- Богоявленская Д. В. О предмете и методе исследования творческих способностей // Психол. журнал. - 1995. - Т 16 N 5 - С. 49-58.
Матюшкин А. М. Загадки одаренности. - М.: Педагогика, 1993. - 196 с.
Одаренные дети // Под ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слущкого. - М.: Прогресс, 1991. - 380 с.
Орлов А. В. Перспективы гуманизации // Вопросы психологии. - 1992. - N 3-4. - С. 7-13.
Яковлева Е. Я. Развитие творческого потенциала личности школьника // Вопросы психологии. - 1996. - N 3. - С. 28-34.

Н.Г. ХАКИМОВА, А. Ф. САФАРОВА, Р. Т. НУРГАТИНА, И. Е. МЕРЗОН

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПРИЗВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

На современном этапе развития науки широко представлены и освещены работы по проблеме профессиональной ориентации, разработаны критерии успешной профессиональной деятельности, определены профессионально значимые свойства человека для различных видов профессий. Однако проблема нахождения личностью своего профессионального призвания достаточно сложна.

Профессиональное призвание как один из возможных смыслов жизни человека представляет собой устойчивое положительно окрашенное значимое отношение к избранной профессии.

Выбор профессии - это демонстрация личности своего значимого отношения к ней. Однако отношения с избранной профессией не стабильны, они изменяются на протяжении всего жизненного пути.

Человек то максимально приближается к профессии, то удаляется от нее, что детерминируется целым рядом биографических факторов: отсутствие места работы, неудовлетворенность зарплатой, контакт с коллегами, неприятие руководителями, перемена места жительства.

Целью нашей работы был поиск психологических составляющих субъективной картины жизненного пути, сопровождающих переживание призвания в профессии.

Отсюда конкретные ЗАДАЧИ работы:

1. Провести теоретический анализ феномена призвания в профессии и возможность изучения его в психолого-биографическом аспекте.

2. Разработать методический инструментарий исследования призвания или разочарования в профессии.

3. Эмпирически исследовать феноменологию профессионального призвания. Эмпирическое исследование осуществлялось на базе педагогического факультета и состояло из двух частей. Первая проводилась на выборке из 30 студентов-выпускников (а потом - молодых специалистов). Она включала в себя апробацию методического приема "Альтернативные графики жизни", беседу-интервью и почтовый опрос.

Основное исследование проводилось на выборке из 100 студентов третьего курса с использованием методического приема "Альтернативные графики жизни", "Профессиональные линии".

Получены следующие результаты. Выделено 4 значимых отношения к профессии: призвание, разочарование, отчуждение и увлечение.

Обнаружена зависимость между переживанием профессионального призвания и такими характеристиками жизненного пути (субъективной картины жизненного пути), как насыщенность событиями, реализованность и масштабность жизненных замыслов, их стратегичность.

Проведенное исследование на тридцати выпускниках педагогического факультета с помощью методического приема "Альтернативные графики жизни" и беседы-интервью дали возможность оценивать удовлетворенность выбранной профессией молодыми специалистами и прогнозировать их будущую профессиональную включенность.

Для проверки прогностической валидности методического приема "Альтернативные графики жизни" через год (после того, как наши выпускники проработали 1 год) каждому участнику первого эмпирического исследования были посланы письма-анкеты. Опрос длился более восьми месяцев. После двух-трехкратного повторения рассылки писем мы получили 23 из 30-ти.

Результаты первого эмпирического исследования представлены в следующей таблице.

Профессиональная судьба выпускников с разным соотношением основного и резервного вариантов жизненного пути (спустя год после окончания института)

Результаты почтового опроса событийной насыщенности в основном и резервном вариантах жизненного пути деловая жизнь:	Лица с разным соотношением средней		в
	Разочарованные	Нейтральные	
Очарованные			
- учителем не работают, сменили или собираются сменить профессию	в % 26%	в % 10%	-
- работают учителем, но при звания не чувствуют	64%	72%	-
- чувствуют призвание	10%	18%	-

Анализ данных показал, что роль профессионального выбора в жизни каждого человека не однозначна.

Такое различное отношение к уже избранной профессии оказывает влияние на будущую профессиональную включенность молодых специалистов. А диагностика этих отношений дает возможность предсказать с определенной долей вероятности, как сложится будущее взаимодействие человека с избранной профессиональной деятельностью, будет ли он работать по своей специальности или работа станет для него способом поддержания прожиточного минимума.

Анализ данных, полученных в результате проведения методики "Профессиональные линии", дал

нам основание выделить 4 типа значимого отношения к профессии: увлечение профессией, профессиональное призвание, разочарование в профессии, отчуждение профессии.

1. Увлечение профессией - тип значимого отношения к профессии. Языком описан формулой "Она своя". Однако максимальной вовлеченности личности в профессию еще нет. График, отражающий увлечение конкретной профессией, представлен личностью на поле отношений профессиями, стремится вверх к "максимальной психологической близости", однако дальнейшая его "судьба может быть различной".

2. Профессиональное призвание - тип значимого отношения к профессии. Может быть описан формулой "Мы свои". График, отражающий увлечение профессией, вначале стремится к "максимальной близости", а достигнув ее, стабильно превалирует над остальными профессиональными увлечениями личности.

3. Разочарование в профессии - тип значимого отношения к профессии, который может быть описан формулой "Мы чужие". Профессия еще близка, однако нарастает негативная значимость профессии, уменьшается ее влияние на человека, привязанность к ней. График, отражающий увлечение профессией, начинает удаляться от полюса максимальной психологической близости.

4. Отчуждение профессии - тип значимого отношения, который может быть описан формулой "Она чужая". Любая другая профессия, только не эта.

Таким образом, профессиональное призвание мы рассматриваем как один из 4 выделенных эмпирическим путем типов значимого отношения к профессии.

Анализ полученных результатов показал, что студенты, переживающие призвание, видят свое будущее более насыщенным значимыми событиями, их события имеют большее количество мотивационных связей. Они способны дальше разочарованных студентов заглядывать в свое будущее.

Для переживающих призвание свойственна большая масштабность жизненных замыслов. Они относятся к своему жизненному пути более "рационально", "стратегично", "осознанно". Деятельность учителя выступает для них источником любимых эмоциональных переживаний, что в свою очередь является одним из условий формирования их профессионального призвания.

Н. Д. СУЛТАНОВА

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ИЗУЧЕНИЮ ЯЗЫКА

Одним из важных состояний человека является готовность к той или иной деятельности. В учебном процессе она способствует созданию положительной мотивации, высокому результату при освоении того или иного предмета, настрою обучаемого к большим физическим и интеллектуальным нагрузкам и т. д. В данной работе остановимся на некоторых вопросах формирования готовности к изучению народного языка.

М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко (1985) отмечают, что готовность включает в себя: осознание задачи; определение модели поведения (например, речевого, спортивного и т. д.); определение оптимальных способов деятельности; оценку своих возможностей в их соотношении с предстоящими трудностями и необходимостью достижения определенного результата; включение осознанных и неосознанных установок на определенные формы реагирования и т. д.

Говоря об изучении языка (языков) и учитывая вышеизложенное, можно предположить, что задача создания готовности к изучению языка имеет свои специфические особенности. Понимая готовность к изучению языка как налаживание, настройку субъекта на языковую деятельность, определим, что включает в себя эта настройка.

Это, во-первых, постановка перед ребенком задач не столько изучения языковых правил и выполнения упражнений, а сколько задач исследовательского характера, исследования языка (языков).

Во-вторых, это осознание детьми языковых особенностей, языковых явлений как с помощью речевых способов, так и неречевых. Например, через включение в процесс обучения интересной и доступной для возраста познавательной информации о языке. Это может быть: знакомство с историей возникновения языков и их развитием; выяснение вопроса о том, когда, как и на чем стали писать люди; постановка перед детьми проблемы об истории возникновения первого алфавита и исследование его особенностей в разных языках, культурах. Обсуждение и решение этих проблем на родном для детей языке способствует формированию готовности к изучению другого языка, а также (что немаловажно в наше время) к принятию культурных особенностей других народов.

В-третьих, наиболее важным, благоприятным периодом для формирования положительной готовности к изучению народного языка являются первые занятия исследовательского характера. Именно они могут определить в дальнейшем или положительное, или отрицательное отношение к языку как учебному предмету. Первое знакомство с языком должно также включать проигрывание тех или иных тем, оживление того, о чем говорится. Доступность решения задач, активность детей, удовлетворение их интереса и т. д. - все это должно быть учтено и отмечено учителем в информации о достижениях детей, а также в анализе результатов их активности на уроке.

Предварительная деятельность может охватить большой промежуток времени, например, недели, месяцы, а не минуты и часы. Результат окупает затраченное время. Опыт показывает, что отсутствие такой предварительной деятельности или несистемное формирование готовности и т. д. может отрицательно повлиять на освоение языка, приводит к формированию и закреплению отрицательной или пониженной готовности к языковой деятельности. В дальнейшем это может проявиться в отвлечении внимания на уроках, ошибочных речевых действиях, слабой памяти при запоминании слов, а, главное, способствует формированию отрицательной мотивации. При этом обычная или повышенная готовность к языковой деятельности, формируемая предварительной деятельностью, способствует лучшему освоению языка (родного или иностранного), заинтересованному отношению к нему, положительно влияет на развитие памяти, внимания, мышления, воображения и т. д. Новизна, постановка исследовательских проблем, моделирование, проигрывание того, о чем говорится на уроках, а также творческий характер работы - лежат в основе создания повышенной готовности к языковой деятельности.

Таким образом, состояние готовности определяется тем, с чего начинается деятельность, и условиями, в которых она протекает (например, состоянием здоровья детей, их самочувствием и т. д.). Монотонность, механическое зазубривание языкового материала, отсутствие связи между отдельными темами, правилами ослабляют состояние готовности, понижают ее.

Важной проблемой является создание такой программы, в которой решались бы вопросы готовности к языковой деятельности. Среди существующих языковых программ отметим разработанную профессором Л. И. Айдаровой (1978, 1988), которая направлена на введение детей в "ситуацию родного языка". Выработанные ею принципы были использованы нами для создания программы введения в иностранный язык. Программа строится на психологических принципах и основаниях: во-первых, на создании общей ориентировки в предмете изучения; во-вторых, на возможности для детей реализовать активную творческую позицию; в-третьих, включает соответствующие возрасту виды деятельности; в-четвертых, использует различные формы моделирования; в-пятых, представляет личностноориентированное обучение.

Созданная программа состоит из трех разделов. Цель первого раздела - постановка учащихся в исследовательскую позицию и открытие предмета предстоящего исследования (родного и иностранного языков). Второй раздел "Ты и твоё имя" открывает существенные характеристики родного и других языков на близком и знакомом для них материале - на своих именах, именах близких, друзей. Тре

тый раздел программы "Лексика" знакомит детей с явлениями синонимами, антонимами, омонимии заимствованными словами и т. д. на новом лексическом материале

Результаты проведенных нами исследований по данной программе показывают, что формируемая при этом готовность к языковой деятельности способствует как языковому, так и общеинтеллектуальному развитию учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

- Айдарова Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. - М.: Педагогика, 1978. - 144 с.
Айдарова Л. И. Психология и возможность создания нового типа учебника. Творчество и педагогика: Материалы Всесоюзной научной конференции. - М.: Педагогика, 1988. - С. 244-260.
Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Пономаренко В. А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект - Минск: Изд-во БГУ, 1985. - 120 с.
Султанова Н. Д. Психологическое развитие младших школьников в условиях многоязычия Автореферат дисс... кандидата психол. наук. - М.; 1993. - 24 с.

Л. М. ИГНАТЕНКО, Л. И. ГАБДРАХМАНОВА

ИЗУЧЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА

Одаренные дети! Эти слова мы сейчас слышим повсюду. Они вошли в моду, везде и всюду ищут таланты. А ведь многие годы наша общеобразовательная школа ориентировалась на “среднего” ученика. Индивидуальные различия учитывались только при работе с отстающими в учебе детьми.

Между тем, исследования и практика показывают, что у одаренных детей проблем не меньше, чем у “средних сверстников. Такие дети быстро проходят начальные стадии интеллектуального развития и начинают оказывать сопротивление репродуктивным работам. В школе это подчас оценивается как упрямство, ложь или глупость. Если сам учитель не является творческой личностью, подобное поведение детей ставит его в тупик. Поэтому очень желательно, чтобы рядом с детьми работали способные в даже талантливые педагоги. Тогда можно ожидать наиболее полного раскрытия потенциала одаренных и талантливых детей.

Изучением проблемы одаренности занимались исследователи как за рубежом, так и в нашей стране. Известны такие имена, как Б. Блум, Дж. Гилфорд, М. Карне, Дж. Рензулли, К. Тэкэкс, Е. Торренс, Н. С. Лейтес, Б. М. Теплов, В. А. Крутецкий, В. Э. Чудновский, А. М. Матюшкин и др.

В работах зарубежных психологов есть два основных подхода к изучению одаренности личности. Один подход (Олпорт) подчеркивает необходимость познания уникальности каждой личности, ее неповторимого своеобразия. Другой подход подчеркивает важность выявления общих закономерностей в психологии личности (Х. Айзенк).

В работах многих американских психологов было признано, что наиболее вероятностные прогнозы относительно творческой деятельности человека можно сделать на основе биографических данных: о предпочитаемых с детства видах занятий, независимости суждений, о наличии с детства друзей с богатым воображением, о мечтах, уверенности в себе и др. Биографический метод признается наиболее перспективным в изучении одаренности детей и отечественными психологами. Л. С. Выготский еще в конце 20-х годов четко выделил культурные и биологические процессы развития мышления, показал их полную взаимосвязь в процессе онтогенеза. Б. Г. Ананьев, развивая это положение дальше, выделяет в развитии мышления (в плане структуры способностей) функциональные и операционные механизмы. Первые выполняют филогенетическую программу, операционные механизмы усваиваются индивидуумом в процессе его социализации и не содержатся в мозгу.

Таким образом, интеллектуальное творчество, как интегративное образование, не присуще человеку полностью от рождения, состоит из определенных психических качеств: уровня интеллектуальных способностей, определенного эмоционального тонуса и потребностно-мотивационной сферы. Как считает Н. С. Лейтес, в ходе развития не только изменяются, но и возникают новые умственные потенции. Поэтому при быстром темпе развития детей-вундеркидов важно, чтобы возрастные новообразования были в полной мере проработаны одаренными детьми и тем самым внесли свой вклад как в познавательную, так и эмоциональную сферу их личности.

Диагностика одаренных детей на сегодня непростая проблема. Кроме биографического метода используются методики на креативность, однако последние считаются не всегда достаточно надежными.

В нашем исследовании на дошкольниках в силу возрастных особенностей детей биографический метод еще не работает.

Работа по выявлению одаренных детей проводилась в детском саду № 98 “Маленький принц” на трех возрастных группах: 1 младшая группа (2-3,5 года), в средней группе (4-5 лет) и в старшей группе, где детям от 5-7 лет.

На первом этапе уделено внимание оценочным высказываниям окружающих (воспитателей и родителей). Сделали вывод об общем уровне интеллектуального развития групп как нормальном.

В основной диагностической части использовали три методики:

1. Методика экспресс-исследования по изучению образной кратковременной памяти (А. М. Игнатенко)

2. Личностная методика Г. Хаментаскаса “Кинетический рисунок семьи” (КРС).

3. Задание на выявление креативности (творческого потенциала).

Из 69 детей дошкольного возраста было выявлено 2 одаренных ребенка: Дима Л. (3 года) и Рамиля Н. (7 лет). Эти дети по трем методикам дали наилучшие показатели. Например: трехлетний Дима из 10 картинок запомнил девять, а семилетняя Рамиля - 10 картинок. Когда детям предложили нарисовать что-нибудь сказочное, то Рамиля нарисовала “тетеньку, которая поднимает дом”. На вопрос, почему она выбрала такой сюжет, Рамиля ответила “Это необычно. Семейная ситуация у Димы не вполне благополучная, совместная деятельность у отца с сыном, а мама отделена преградой. После беседы с родителями выяснилось, что мама строга с ребенком, иногда чрезмерно требовательна. Она решила пересмотреть свою воспитательную позицию с большим акцентом на любовь к ребенку, внимание и ласку.

У Рамили семейная ситуация в целом благоприятная, однако одаренный ребенок ближе к папе. И хотя говорит, что любит всех троих одинаково, однако единственный билет в театр с собой отдаст папе. Здесь мама также далека от детей, отделена вещами. Рисунок дочки заставил ее задуматься над отношениями в семье. Теперь мама будет стремиться к совместной деятельности с заботой, терпением, любовью.

На одаренных детей нами были составлены психологические: ивагид и . нв ,

1, Дима Л. (3 года),

По темпераменту - холерик. Его характеризует высокий уровень психологической активности в целом, энергичность действий, напористость. Дима обладает хорошей координацией действий, движения стремительные, порывистые. Настроение ребенка не всегда устойчивое, отмечается резкая смена настроения, нетерпеливость. Однако в группе Диму любят. Он любезный, имеет богатый своего возраста словарный запас, с ним детям интересно. Особенно он увлечен историей развития животного мира, с удовольствием подолгу рассказывает о динозаврах, знает названия их разновидностей. Отсюда любимая тема рисования Димы - различные сказочные персонажи. В группе он чувствует себя уверенно и независимо, всегда приходит на помощь товарищам, отзывчив, проявляет сострадание. Не любит, когда ему делают замечания, чувствителен, на похвалу. На занятиях проявляет внимательность, отличается хорошей памятью.

Дома ребенку созданы условия для нормального развития. Есть детский уголок, он часто слушает записи музыкальных сказок, играет на компьютере, любит, когда ему читают. Сейчас малыш с папой осваивает шахматы.

Впереди еще долгий путь для всестороннего развития.

2. Рамиля Н. (7 лет).

По темпераменту - сангвиник. Ее отличает высокий уровень психической активности, живость движений, высокая работоспособность. Девочка любит подвижные игры. В группе Рамилю любят, так как она общительна, добра и отзывчива, к ней часто обращаются за советом. Дети выбирают ее как партнера по играм, у нее все задатки лидерской одаренности: организованность, самостоятельность, терпеливость, умение работать с другими.

На занятиях Рамиля проявляет любознательность, изобретательность. Она генератор идей, способна подойти к проблеме с разных сторон. Имеет высокий уровень развития разных видов одаренности. Девочку отличает старательность, усидчивость, упорна в достижении поставленной конкретной цели, в работе проявляет аккуратность.

Рамиля любит музыку, хорошо рисует-, ее можно отнести к художественному типу, с этим связано - яркость восприятия, эйдетическая память. Дома с удовольствием помогает родителям, сестре.

В семье созданы хорошие условия для развития девочки: богатая библиотека, мнош учебных и игровых пособий.

В целом оба одаренных ребенка изучены нами индивидуально, в общении со сверстниками и в семье. Проведенное исследование еще больше убедило, нас в необходимости ранней диагностики одаренных детей и систематической последующей работы с ними и их родителями.

Г. Т. ФАРРАХОВА

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОБРАЗ И СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА ПРИ ЕГО ВОСПРИЯТИИ

Исследования в области цвета занимают многих, и много литературы посвящено анализу связи цвета с эмоциями (Фрилинг и Ауэр, 1973; Яньшин, 1995; Волков, 1950 и др.). В частности, установлено, что на восприятие человека влияют геометрическая форма предметов, их объем и т. д. (Грегори, 1970). Но нельзя не учитывать и влияние цвета. Цвет мы встречаем везде и всюду, и он всегда влияет на нас: влияние, которое очень трудно уловить и которое трудно поддается осознанию. Воздействие цвета на человека нельзя не связывать с возникновением определенных состояний. Так как он является составной частью окружения человека. Связь цвета с состояниями описана рядом экспериментов, разработаны методики по определению состояния человека, в частности, тест М. Люшера.

Картины по своей структуре сложны, богаты цветовыми оттенками, различными переходами одного тона в другой. Встречаются картины, где используется ограниченная палитра, но с использованием различных свойств этих красок: насыщенность, различные смешения с другими цветами, теплота и холодность. Художники манипулируют цветами. Характер картины также зависит от восприятия и мировоззрения самого художника, т. е. восприятие художественного образа опосредовано восприятием художника. Умение, талант художника заключается в способности преподнести свое мирозерцание так, чтобы зритель смог "вжиться" в образ картины, почувствовать определенное состояние. Поэтому любой настоящий художник ставит перед собой задачу: поймать состояние, которое он наблюдает в данный момент, - натюрморт, портрет это или пейзаж - и передать его через сочетания цветов.

В исследованиях цвета выделяются два подхода: эстетико-феноменологический (для того, чтобы понять, достаточно увидеть) и естественно-научный - требуется вывести факт из заранее утвержденных предпосылок (Яньшин, 1995). В эстетико-феноменологическом подходе помимо влияния чистых цветов рассматривается также проблема гармонического сочетания тонов. Так, обучающимся в художественных школах детям необходимо знать особенности смешения основных цветов - желтого, синего, красного - и получения из них дополнительных цветов - оранжевого, зеленого, фиолетового. При изучении художественных образов важно знать особенности отображения увиденного в состоянии субъекта. Исследование этих особенностей является целью нашей работы.

Один из первых наших экспериментов был проведен с младшими школьниками (63 чел.). В ходе этих экспериментов была выявлена зависимость состояния от особенностей цвета, его сочетаний в картине. В этих исследованиях испытуемые воспринимали репродукции в целом и по частям. Это были картины: Н. А. Ярошенко "Кочегар", Ван Гог "Море в Сен-Мари". Испытуемым также предъявлялись цветные карточки: желтый, красный, оранжевый, синий, зеленый, сиреневый (цвета, которые в сложных сочетаниях встречаются в предложенных репродукциях) и композиции из этих цветов. Было обнаружено, что подростки на желтый цвет демонстрировали отрицательные состояния. При восприятии других хроматических цветов они разделились на две группы: у одних - отрицательные состояния, а у других - положительные. При восприятии младшими школьниками композиции с сочетаниями красного, черного, оранжевого и коричневого, как правило, наблюдалось состояние страха.

Человек, не сведущий в искусстве, при восприятии картины порой проходит мимо, не вникая в сложную структуру цвета, исполненную художником. Так, было обнаружено, что при предъявлении детям репродукций полностью с изображением пейзажа (сад с прудом и пр.), детей мало заинтересовал рассказ о цвете, о разливах, отражениях, которые были изображены художником при помощи акварели, масла, карандаша. Тогда как при показе картины по частям дети обращали особенное внимание на части картины, пытаясь разгадать увиденное изображение. Хорошо всматриваясь, дети начинали выделять многообразие цветовых оттенков. При восприятии репродукции "Кочегар" полностью дети отмечали черный фон с переходом к красно-черному цвету. При демонстрации через некоторое время этой же картины по частям дети выделяли более сложные смешения цветов. Цветовое восприятие усложнилось, и свойства состояний, отмеченные школьниками, были разнообразнее. После демонстрации репродукций по частям дети просили показать их поближе, отмечая отличия техник исполнения художниками картин "Кочегар", "Море в Сен-Мари". Таким образом, части стимулируют интерес ребенка и активизируют познавательные процессы.

Эксперименты были продолжены в более старшей группе: среди студентов - 105 чел. Цель состояла в предъявлении студентам репродукций картин, принадлежащих различным художественным направлениям. Каждая из них характеризуется особенностями мировоззрения художника, живущего в определенном временном промежутке (19-20 вв.), особенностями использования цветов, их сочетаний: К. Малевич - "Черный квадрат" - супрематизм (от лат. слова *supergaus* - наивысший, сочетание окрашенных простейших геометрических фигур: круг, треугольник, квадрат), Ф. Е. Журавлев - "Перед венцом" - жанровая живопись, В. Козлинский - "Рабочий (этюд)" - футуризм, К. Мане "Руанский собор вечером" - импрессионизм.

Было обнаружено, что при восприятии "Черного квадрата" наблюдалось положительное состояние (спокойствие). При восприятии жанровой картины "Перед венцом" (охра светлая, голубоватый, умбра, темные цвета охры, коричневатые оттенки) студенты демонстрировали состояния жалости, грусти или обычное состояние. Восприятие "Рабочего" (яркие цвета - зеленый, желтый, красный, черный, охра) вызывало безразличие, веселость. Наибольшая палитра состояний была выявлена при восприя

тии картины "Руанский собор вечером" (приглушенные цвета - голубоватый, сероватый). Этими состояниями явились восторг, спокойствие, умиротворенность, тоска.

Результаты значительно отличаются от результатов экспериментов с младшими школьниками. Если у

младших школьников, как было отмечено ранее, красный, черный, желтый вызывают состояние страха, то студенты испытывают состояния безразличия и веселости. Сочетания полутонов, спокойных переходов, ощущение мягкого воздушного пространства в картине вызывают у студентов состояния восхищения, спокойствия, умиротворения. Здесь можно отметить возрастную зависимость восприятия цвета. С возрастом в ходе жизнедеятельности, накопления опыта некоторые цвета оказывают меньшее влияние. Меняется их значимость для субъекта: цвета начинают приобретать иной смысл, отсюда психические состояния становятся иными.

ЛИТЕРАТУРА

- Волков Н. Н. Восприятие предмета и рисунка. - М.: Изд-во Академии пед. наук, 1950. - 507 с.
Грегори Р. Л. Глаз и мозг. Психология зрительного восприятия. - М.: Прогресс, 1970. - 269 с.
Прохоров А. О. Психические состояния и их функции. - Казань: Изд-во Казанского пед. ин-та, 1994. - 168 с.
Фрилинг Г., Ауэр К. Человек - цвет - пространство. - М.: Стройиздат, 1973. - 116 с.

В. С. БАДАЕВ, В. А. КЛИМЕНКО

ГРАФИЧЕСКИЙ ОБРАЗ КАК АЛГОРИТМ РЕШЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ЗАДАЧИ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Процесс изобразительной деятельности, вбирая в себя множество частных проблем, протекает от визуального восприятия природы к созданию определенного изображения через двигательную функцию руки. Поэтому основные причины неспособности или низкой одаренности к рисованию можно свести к двум случаям: первый - несформированность культуры восприятия (здесь и неразвитость периферийного зрения, и неумение анализировать визуальную информацию, и отсутствие отчетливых представлений и зрительных образов в памяти и т. д.); второй - недостаточная искусность руки, невозможность подчинить ее движения созданию чувственного образа. В целом же это можно охарактеризовать как недостаточную скоординированность вспоминаемых образов с движениями, осуществляемыми в процессе выполнения изображения.

За рисунком - и это очень важно, всегда стоит представление о реальном предмете, которое ребенок пытается передать. Представление о предмете и его графическое воплощение отражают общие особенности познавательных действий детей с объектом на определенных этапах психического развития.

Генезис изобразительной деятельности ребенка на материале рисунка разносторонне изучен В. С. Мухиной (1981). Рассматривая рисование как форму усвоения ребенком социального опыта, она, на основе обширного экспериментального материала, приходит к мысли о том, что выразительные средства ребенок отыскивает в процессе доизобразительного и собственного изобразительного опыта, что помогает нам более полно раскрыть содержание сложной художественной деятельности.

В детском рисовании очень рано появляются и быстро закрепляются определенные стереотипные формы каракулей. При этом название того, что изображает ребенок, вначале следует за изображением, затем происходит одновременно с ним и, наконец, предшествует изображению. Таким образом из последующего обозначения нарисованной формы постепенно возникает намерение изобразить нечто определенное. В этом случае слово закрепляет найденную ребенком связь рисунка с предметом для него самого и для других.

Как видим, переход от доизобразительной деятельности к изображению состоит из 2 фаз: узнавания случайного сочетания линий и намеренного изображения, то есть, во втором случае замысел уже предшествует изображению. Есть все основания утверждать, что выражая желание что-либо нарисовать, дети имеют в виду не сам конкретный предмет, а именно "графическое построение из штрихов", то есть представление о том, как этот предмет будет изображаться - его графический образ. Довольно часто речь идет о закреплении значений за определенными конфигурациями, в которых пока еще трудно уловить сходство с определенными объектами.

Задумав что-то нарисовать или получив такое задание, ребенок вначале соотносит свое графическое представление о предмете с реалиями самого конкретного предмета и только потом приступает к исполнению задуманного лишь в том случае, если такое сопоставление оказывается для него удачным.

Это своеобразное "заглядывание в будущее" или модель будущего Н. А. Берштейн (1966) считал базисом для решения каждой двигательной задачи. Он говорил о существовании единства противоположностей двух категорий или форм моделирования воспринимаемого мира: модели "прошедшее-настоящее" или ставшего, и модели предстоящего. Выполнение действия, в нашем случае - изобразительная деятельность, относится к настоящему времени: через него будущее переходит в прошедшее. Движение при этом выступает в качестве необходимого соединительного звена между предвидением и памятью.

Появление графических образов и есть начало собственно изобразительной деятельности. Однако графический образ ни в коем случае не представляет собой "картину". Графический образ - развивающаяся функциональная структура, включающая образы предмета, представления о нем, а также исполнительные действия, способствующие формированию образа в ситуации, построение программы действия, осуществление этой программы и контроль за результатом - иначе, алгоритм решения изобразительной задачи.

В процессе рисования с природы происходит обогащение закрепленных графических образов новыми визуальными впечатлениями от объектов реального мира. При этом графический образ выступает в некоторой степени как бы в роли своеобразного эталона, при сличении с которым становятся понятными и фиксируются в изображении пропорциональные, пластические, а в дальнейшем - и цветовые различия или сходства между графическим образом и объектами природы.

Эволюция графического образа состоит в трансформации, перекодировании образов восприятия во все более дифференцированные перцептивные схемы, значения, символы. Ребенок в ходе развития изобразительной деятельности научается соотносить с реальными предметами графические образы, которыми он успел овладеть. Качество изображения в этом случае определяется тем активом графических образов, которые учащийся готов соотносить с реальными объектами восприятия. Графические образы становятся необходимой опорой изображения, определяющим звеном между восприятием и художественной передачей воспринимаемого в изображении.

Однако наряду с тенденцией использования графических образов, как систем соотношения, наблю-

дается и крайне нежелательная тенденция к стереотипизации, что, при известных условиях, приводит к превращению графических образов в застывшие шаблоны мешающие в дальнейшем совершенствованию рисования. Шаблоны возникают в том случае, когда ориентированная основа предельно свернута и действие переходит целиком в ведение моторной памяти. При этом одни виды возникают при самостоятельном ориентировочном поиске графических образов природы, другие возникают из подражания уже известным шаблонам.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что прогресса в овладении «шзойдишгяаьжи грамотой» можно добиться в том случае, если при разработке содержания обучения сделать акцент на последовательность в постановке изобразительных задач, вначале основной акцент делать на освоение ребенком именно графических образов самых различных объектов или явлений реальности.

В процессе освоения графического образа необходимо обращать внимание на развитие периферийного панорамного зрения, как основы целостного восприятия природы, и формирование - вольной регуляции рисовальных движений руки в соответствии со стоящими изобразительными задачами.

Следующий этап - создание собственных интерпретаций и вариантов композиций как основе освоенного графического образа.

И только после того, как графический образ предмета, объекта или целого класса объектов окружающего мира будет освоен на уровне свободной интерпретации, можно переходить к рисованию с природы. Этот вид изобразительной деятельности помогает избежать стереотипизации, так как дополняет графический образ новыми подробностями о форме, цвете, пропорциях объектов природы.

Освоение графического образа объекта с присущими ему особенностями значительно повышает эффективность овладения изобразительной грамотой. Определенный актив графических образов позволяет ребенку приступить к созданию изображения уже имея алгоритм решения изобразительной задачи. В этом случае мы можем констатировать перенос рациональных способов осуществления изображения, вектор которого идет в направлении от графического образа к рисованию с природы, по памяти и представлению. При этом учащиеся более осмысленно отмечают в природе и адекватно отражают в изображении характерные признаки объекта, его архитектуру, определяют пропорциональные отношения, выявляют конструкцию и т. д.

Формирование, закрепление и развитие графического образа - это, на наш взгляд, та единая идея, подчиняющая себе многообразие целей и задач отдельных видов заданий, которая ликвидирует основные причины неспособности или низкой одаренности к рисованию.

Поэтому идея полноценного, постоянно развивающегося графического образа может стать основой построения содержания обучения изобразительному искусству в школе.

ЛИТЕРАТУРА

- Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. - М.: Медицина, 1966. - 349 с.: ил.
Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. - М.: Педагогика, 1981. - 238 с.: ил.

В. А. КЛИМЕНКО, В. С. БАДАЕВ

УРОВНИ ПОНИМАНИЯ УЧАЩИМИСЯ ГРАФИЧЕСКИХ ИЗОБРАЖЕНИЙ

Оценка эффективности оперирования графическими изображениями школьников требует указания критерия эффективности, свойственного именно обучению. Такой критерий должен характеризовать не только конечный результат обучения - знания учащихся, но и процесс достижения этого результата, главным образом познавательную их деятельность. В обучении известно давно, но только сейчас становится предметом специальных исследований такое явление мышления и познания, как понимание. Содержание его связывается в психологии с представлением о применении в мышлении "...определенных приемов (представляющих собой совокупность мыслительных операций) установления новых связей на основе использования старых знаний*" (Доблаев, 1972, с. 35). Следовательно, в любом конкретном познавательном акте понимание характеризует и процесс мышления, и знания, участвующие в познании. Это дает основания считать понимание пригодным для оценки эффективности оперирования графическими изображениями.

Однако представление, известное в психологии, является слишком общим и, чтобы быть использованным в методическом исследовании, а затем в практике обучения, должно быть конкретизировано. Анализ педагогической практики показывает, что существуют, хотя малоисследованные и не сформулированные, но на интуитивном уровне известные опытным учителям черчения объективные ступени понимания учащимися графических изображений и правил оперирования ими. Логическое содержание этих правил стало опорой в попытке сформулировать основание для выделения уровней понимания графических изображений.

Таким основанием может явиться мера полноты понимания графических изображений, которая характеризует качество владения учащимися правилами оперирования изображениями. При выделении уровней понимания раскроем не только их содержание, но и укажем формы их проявления, т. е. те признаки, которые позволят разработать контрольные материалы, надежно фиксирующие тот или иной уровень понимания графических изображений.

Первый уровень. Характеризуется возможностью оперирования изображениями комплексного чертежа учащимися только при опоре на наглядно-образные представления о пространственных свойствах предметов и проекционных свойствах изображений.

Для этого уровня понимания в известной мере безразлично, обеспечиваются ли наглядно-образные представления учащихся объемными предметами или наглядными изображениями, важно лишь, что такие представления необходимы при решении графических задач. Успешный результат решения задач на этом уровне зависит от того, какие именно операции над свойствами изображений и пространственными свойствами предметов необходимо проделать учащимся для достижения поставленной в задаче цели. Если попытаться определить одним словом операции, доступные на этом уровне понимания, то это будут операции сличения свойств. Другими словами, учащимся на этом уровне понимания построить изображение или, тем более, преобразовать его будет непосильно.

На этом уровне только часть пространственных свойств предметов, связанная с непосредственным зрительным восприятием, может быть опознана школьниками на комплексном чертеже. Такие пространственные свойства, как расположение частей, их глубинные отношения не могут быть опознаны учащимися потому, что отображаются на комплексном чертеже не непосредственно зрительными признаками, а на основе логической связи элементов изображений.

Второй уровень. Характеризуется переходом в оперировании изображениями от наглядно-образных представлений к понятиям о свойствах изображений и существенным признакам пространственных свойств предметов.

На этом уровне понимания изображений учащиеся могут называть те свойства изображений, которые отличают их от изображений, выполненных другими способами. Становится возможной интерпретация геометрических элементов изображений в их пространственный смысл. Другими словами, возможно представление учащимися предмета по его чертежу.

Для учащихся, достигших этого уровня понимания, не существует затруднений в опознании любых пространственных свойств предметов. Однако другие операции над пространственными свойствами предметов, в частности - их преобразование, пока еще не доступны школьникам, даже и овладевшим необходимыми для преобразования пространственных свойств предметов знаниями.

Третий уровень. Характеризуется овладением взаимосвязи между наглядно-образными и понятийными компонентами оперирования изображениями.

Учащиеся, понимающие на этом уровне, осуществляют полный анализ изображений, устанавливая не только различия или сходство изображений, выполненных разными способами, но и объясняя свойства изображений природой проецирующего аппарата.

Осуществляются учащимися и некоторые виды преобразований пространственных свойств предметов по чертежу, таких, например, которые связаны с динамическими представлениями о пространственных свойствах. Этот уровень понимания выражает также готовность школьников к творческой деятельности, когда она находится в стадии становления. Поэтому задачи, требующие мысленного преобразования формы предметов перед выполнением его изображения, могут вызывать у них затруднения.

Четвертый уровень. Характеризуется готовностью осмыслить объект графических преобразований и собственные действия в процессе решения учебных графических задач.

На данном уровне вполне доступен выбор изображений с определенными свойствами соответствующими изображениям предметов. Необходимой основой для достижения полного понимания свойств изображений является системность графических знаний о методах изображений.

Учащиеся с таким уровнем понимания изображений не испытывают затруднений при решении задач с любым составом преобразований пространственных свойств предметов, что свидетельствует о некоторой степени сформированности умений творческой и конструкторской деятельности с графическими изображениями.

Характерным признаком полного понимания изображений является чувствительность учащихся к ошибочным действиям в процессе решения, которая позволяет избегать ошибок в конечном результате.

В заключение следует отметить, что использование уровней понимания графических изображений дает возможность объективно оценить не только графическую деятельность школьников не качество предлагаемых методик обучения. Объективность заключается в том, что понимание может оцениваться с помощью любых учебных графических задач, а не только тех, которые предлагаются в той или иной методике обучения.

Уровни понимания дают ключ к составлению контрольных материалов и способам оценки их выполнения. При этом значительно упрощается интерпретация фактов обучения, что устраняет произвол и субъективизм анализа его результатов.

ЛИТЕРАТУРА

Доблаев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания: Автореф. дисс. на соиск. ученой степени докт. пед. наук. - Саратов, 1972. - 42 с.

И. В. РАБОТИН, И. А. АЛИШЕВ

О ПОНЯТИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Как известно, движение науки вперед сопровождается изменением понятийного аппарата. Понятия отражают многообразие динамики той или иной сферы человеческого знания, закрепляют новшества. Иначе говоря, изменения научного языка - необходимый и неизбежный атрибут структуры инновационной деятельности.

Одно из понятий, возникших в педагогическом лексиконе последнего десятилетия, закрепляет дескриптор "педагогическая технология". Начиная примерно с середины восьмидесятых этот термин стал активно применяться в отечественной педагогике. Десятки конференций, сотни публикаций последних лет оперируют этим понятием. Практически ни одна крупная кафедра не осталась в стороне от разработок, касающихся этой темы. Среди ученых, внесших наиболее весомый вклад в исследование проблемы педагогической технологии, следует прежде всего назвать фамилии Беспалько В. П., Бим-Бада В. М., Боголюбова В. И., Журавлева В. И., Кларина М. В., Машбиц Е. И., Монахова В. М., Серикова В. В., Сластенина В. А.

Теоретический анализ литературы показывает, что на сегодняшний день в педагогической науке не существует единства в трактовке этого понятия. Так, Монахов В. М. в своей монографии "Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса" приводит около десятка определений технологии. Сам же автор на странице 7 упомянутой книги следующим образом раскрывает содержание обсуждаемого понятия: "Педагогическая технология - это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя. При этом обязательно задаются технологические нормы допустимых отклонений от идеальной модели, в границах которых достижение планируемых результатов гарантировано".

Другой автор, Беспалько В. П., формулирует следующую дефиницию: "Технология - систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебного процесса" (Беспалько, 1989, с. 21).

В 1988 году на страницах журнала "Информатика и образование" была опубликована Концепция информатизации образования. Центральное место в этом документе отводилось НИТ (новым информационным технологиям). В обсуждении концепции принимало участие большое количество ученых. На наш взгляд, уместно привести мнение одного из них, преподавателя МОПИ им. Крупской Гузеева В. В. Прочитав его: "...что такое технология? Это упорядоченное множество преобразований, которые переводят сырье в целевой продукт" (Гузеев, 1988, с. 30). В данном определении наиболее удачным автору кажется использование термина "упорядоченность" в математическом его понимании.

По мнению ученых МГПУ им. Ленина, технология в педагогической деятельности есть техника действий и операций при решении конкретных педагогических задач. Иначе интерпретируется смысл педагогической технологии учеными Московского педагогического университета. Коллектив кафедры педагогики, до недавнего времени возглавляемый Журавлевым В. И., в качестве рабочего определения использовал следующее: технология в педагогической деятельности - это синтез теоретического, прикладного и процессуального. Таков краткий обзор мнений по поводу понимания сути понятия "педагогическая технология".

Педагогике еще предстоит провести строго научный анализ и разбор информации, накопившейся под рубрикой "педагогическая технология". И прежде всего такой анализ необходимо провести с позиции логики. Предстоит ответить на вопросы: что определяется данным дескриптором, понятие или термин? какой вид определения здесь уместен, реальное или номинальное? каков круг предметов, из числа которых мы выделяем педагогическую технологию? возможна ли классификация педагогических технологий и что надо выбрать в качестве ее основания? как описываются иерархические связи этого понятия с другими?

В заключение ограничимся перечислением свойств, чаще всего называемых в числе отличительных черт педагогических технологий. Наиболее существенными из них являются:

- 1) предварительное проектирование (наличие диагностично поставленных целей, аппарата измерения, критериев и показателей);
- 2) стабильность (воспроизводимость);
- 3) системность, в частности, целостность;
- 4) упорядоченность;
- 5) прикладная контекстуальность.

Любая концепция построения педагогической технологии должна подкрепляться практикой, опытом. Современная педагогическая практика располагает достаточно целостными концепциями, удовлетворяющими признакам технологичности, например, концепция УДЕ (укрупнения дидактических единиц) Эрдниева П. М., концепция развивающего обучения Занкова Л. В. и др. Краткий теоретический анализ, проведенный выше, ставит своей целью обобщить информацию, относящуюся к разделу педагогическая технология.

ЛИТЕРАТУРА

Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. - Волгоград: Перемена, 1995. - 220 с.

Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии - М.: Педагогика, 1989. - 152 с.

Гузеев В. В. Концепция - информатизации образования // Информатика и образование. - 1988. - № 6. - С. 30-33.

Н. Ш. ЧИНКИНА

**ВЛИЯНИЕ ФАКТОРОВ И БАРЬЕРОВ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ
НА МОТИВАЦИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ
РАЗНОУРОВНЕВЫХ РАЗВИВАЮЩИХСЯ ШКОЛ**

Социально-экономические преобразования, характерные для нашего общества сегодня отражаются, и на системе народного образования, определяя при этом требования и к личности учителя. Особенно высокие требования предъявляются к учителю инновационной школы. Результативность его работы определяется во многом не только уровнем профессионально-педагогических умений, его способностями к саморазвитию, самосовершенствованию (1995), но и в неменьшей мере механизмами стимулирования творческого саморазвития. Без этого профессиональные умения функционируют не достаточно активно и не совершенствуют профессионально-педагогические умения.

Всесторонний анализ инновационных процессов в школе показал, что разностороннее творческое саморазвитие личности учителя происходит в профессионально-педагогической, психологической сферах деятельности во взаимосвязи с социально-бытовыми условиями, а возникающие при этом трудности являются одновременно как сдерживающими, так и необходимыми условиями творческого саморазвития, характеризуются динамичностью и активностью основных сфер психической деятельности.

Изучение практического опыта работы учителей позволило выявить ряд характерных особенностей их творческой деятельности в инновационных школах.

Проведены теоретический анализ и систематика психологических, педагогических, организационно-педагогических и социальных факторов творческого саморазвития учителей.

Рассматривая деятельность учителя как управленческую и подчеркивая исследовательскую функцию как наиболее характерную для учителя, работающего в условиях инновационной школы, разработаны и адаптированы наиболее приемлемые методы и технология его самооценочной, самопроектной деятельности.

В экспериментальной проверке участвовало 308 учителей в равном количестве из инновационных и традиционных школ. Анкета для самооценки и самоанализа значимости факторов и барьеров творческого саморазвития учителей включала 42 параметра исследуемых факторов.

Выявлены наиболее значимые факторы творческого саморазвития учителей в условиях инновационных школ, установлены их взаимосвязи -с другими факторами. В результате парного, множественного группового и межгруппового корреляционного и регрессионного анализов выявлены наиболее характерные взаимосвязи факторов и барьеров творческого саморазвития учителей и особенности их проявления в условиях инновационных школ.

Парный и множественный корреляционные анализы подтверждают, что наиболее значимые факторы творческого саморазвития учителей в условиях инновационных школ образуют корреляционные связи большего статистического значения тесноты (от $R = 0,57$ до $R = 0,76$), чем в условиях традиционных школ (от $R = 0,23$ до $R = 0,47$), и являются системообразующими факторами характерных внутригрупповых взаимосвязей. Наибольшая статистическая теснота межгрупповых взаимосвязей характерна для группы психологических и профессионально-педагогических факторов.

Межгрупповой парный корреляционный анализ позволил выявить характерные межгрупповые взаимосвязи и межгрупповые системообразующие факторы, которыми являются: психологический - стремление к профессиональному росту, самосовершенствованию; профессионально-педагогический - стремление к высоким результатам своего труда; организационно-педагогический - хорошо спланированная экспериментально-исследовательская работа в школе; социальный - нравственно-психологический климат в коллективе.

Однако очень важно выяснить особенности динамического взаимодействия факторов и барьеров творческого саморазвития учителя, обуславливающих мотивацию педагогической деятельности в условиях разноуровневых развивающихся школ как педагогических систем.

Следует заметить, что отсутствие систематики школ, разных по уровню развития инновационных процессов, является одной из причин, сдерживающих процессы эффективного внедрения инновационных технологий с учетом специфики развития педагогической системы конкретной школы, а это в свою очередь сдерживает творческую активность самого руководителя и педагогического коллектива в целом, что, безусловно, снижает эффективность механизмов стимулирования творческого саморазвития учителя.

Изучение влияния факторов и барьеров творческого саморазвития учителя на мотивацию педагогической деятельности позволило обозначить некоторые противоречия: между новыми требованиями, предъявляемыми к учителю, работающему в инновационных разноуровневых развивающихся школах, и профессионально-педагогическими знаниями, умениями, профессионально-личностными качествами, традиционно утвердившимися в системе педагогического образования; между активно меняющейся профессиональной информацией и отсутствием возможностей ее своевременного усвоения между выявленными наиболее значимыми факторами и барьерами творческого саморазвития учителя в условиях традиционных и инновационных школ и неустановленностью их взаимосвязи с личностными компонентами профессионально-педагогической мотивационной деятельности в условиях развивающихся школ.

Наши исследования направлены на выявление закономерностей функциональных взаимосвязей факторов и барьеров творческого саморазвития учителя и мотивации педагогической деятельности, их влияния на механизмы стимулирования творческого саморазвития учителя в условиях разноразвивающихся школ.

В исследовании использованы методы: теоретический анализ, диагностирование, моделирование, экспериментальные проверки с использованием рейтинговой оценки, корреляционного, регрессионного анализов, а также научного прогнозирования.

Как подтверждают данные экспериментальной проверки, их анализ, посещения заседаний педагогических советов, комплекса методических мероприятий, а также непосредственный опыт управленческой деятельности и экспериментально-исследовательской работы самого автора, изучение передового педагогического опыта, научно-методической литературы, доминирование наиболее значимых позитивных факторов творческого саморазвития учителей в условиях разноразвивающихся школ оказывает положительное влияние на мотивацию педагогической деятельности и активизирует механизмы стимулирования творческого саморазвития.

Учет рейтинга значимости организационно-педагогических факторов, а именно: 1) "возможность обучения на курсах повышения квалификации"; 2) "хорошо спланированная экспериментально-исследовательская работа в школе"; 3) "концепция, основные направления развития школы в организационно-педагогической, управленческой деятельности способствует повышению эффективности методической исследовательской работы, а также оказывает позитивное влияние на мотивацию творческой деятельности и творческое саморазвитие учителя и является значимым стимулом в условиях разноразвивающихся школ.

Существенным антистимулом в творческом саморазвитии учителей как в условиях традиционных, так и в условиях разноразвивающихся школ является "низкий уровень заработной платы", о чем подтверждают результаты исследований.

Наибольшую по рейтингу значимость в мотивации творческой деятельности и творческого саморазвития учителей среди социальных факторов имеют: "нравственно-психологический климат в коллективе", "условия для продолжения образования, повышения квалификации учителей", "условия для самообразования и наличие необходимой психолого-педагогической литературы".

Процесс развития школы обуславливает необходимость изменения и творческого саморазвития как учителей, так и прежде всего руководителя развивающейся школы. Это касается изменений и своего менталитета, и профессионального сознания, и мышления, что непосредственно отражается на фильтре качества требований. В руководителе важен стиль его поведения и особенности личности, а также способности проводить в школе решительные и смелые преобразования, которые отражаются на блоке качества требований и влияют на мотивацию педагогической деятельности. Для разноразвивающейся школы необходим преобразующий механизм.

Н. Г. ХАКИМОВА

РОЛЬ ЛОГИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Содержание профессиональной подготовки учителя определяется теми задачами, которые он должен решать в своей педагогической деятельности. Одна из задач, стоящая перед учителем любого предмета, любого класса) повседневно решаемая им в процессе учебно-воспитательной работы состоит в обучении школьников умению мыслить, правильно рассуждать, доказывать. Для того, чтобы успешно вести такую работу в школе, будущий учитель должен сам иметь достаточный уровень логической культуры

А. Сохор(1974, с. 82) в своей работе указывает, что в школе необходим единый логический режим как система единых требований к умению рассуждать, доказывать, думать. Будущих учителей следует еще на студенческой скамье готовить к реализации таких единых требований

Учитель должен знать, как и на основе каких законов логики строятся правильные рассуждения, должен уметь анализировать, распознавать общность схемы (структуры) рассуждения и отделять ее от конкретного содержания, раскрывать и доступно разъяснять сущность разного рода ошибок в рассуждениях, знать приложение логики к педагогическому процессу. Поэтому важной составной частью профессиональной подготовки учителя должна быть его логическая подготовка. Логическая подготовка будущих учителей начальных классов включает решение следующих задач: 1 - овладение логикой формальной и диалектической; 2 - вооружение системой логических умений; 3 - знание логики учебных предметов, структуры учебных знаний и логики их изложения на уроках в начальных классах; 4 - готовность студентов к развитию логического мышления младших школьников; 5 - понимание логики педагогического процесса (приложение науки логики к самому процессу, использование ее в педагогической практике); 6 - вооружение системой интеллектуальных умений; 7 - ознакомление студентов с основными проблемами педагогической науки и школьной практики, показ путей их решения в теории и на практике, готовность к решению проблем и преодолению трудностей, которые будут встречаться в работе в школе.

Проблема логической подготовки учителя начальных классов привлекает внимание многих исследователей (Ю. П. Бархаев, Л. В. Савицкая, Р. В. Скотаренко). Психологией установлено, что основные логические структуры мышления формируются у детей в возрасте 6-10 лет. Поэтому обучение детей этого возраста должно быть ориентировано на формирование этих структур. Такое обучение может успешно, профессионально осуществлять лишь учитель, учитывающий эту специфику, а для этого имеющий определенное логическое образование. К сожалению, педагогическая логика не стала базовой дисциплиной подготовки учителя начальных классов. Специальные наблюдения за студентами факультетов начальных классов на практических занятиях, экзаменах по различным предметам, анализ контрольных работ студентов-заочников, а также студентов во время педагогической практики, специальные проверочные работы, проведенные на IV курсе, показывают, что уровень логической грамотности студентов довольно низкий. Они сами допускают ошибки логического характера, не всегда замечают и исправляют ошибки, которые делают учащиеся.

Некоторые типичные ошибки, допускаемые студентами: логические ошибки, обусловливаемые неправильным ходом мыслей в рассуждении, ошибки логического круга, неумение строить определения, неумение различать обобщения от выводных знаний, неумение различать индуктивные и дедуктивные умозаключения, подмена существенных признаков несущественными, смешивание причин с фактами и т. п. Недостаточность логической подготовки студентов - будущих учителей начальных классов отрицательно сказывается на развитии логического мышления школьников, поэтому необходимо искать пути совершенствования логической подготовки студентов к работе в начальных классах.

Вышеизложенное позволяет считать необходимым проведение в педвузах специальной учебной работы по формированию у студентов профессионального мышления, применяя в этих целях такие формы и виды учебной работы:

1. Ввести специальные, хотя бы факультативные занятия по обучению студентов логике объяснения, логике педагогического прогнозирования, разъяснению логики педагогического процесса. Назвать этот спецкурс "Педагогическая логика".

2. Профессиональная подготовка студентов с учетом профиля факультета требует занятий по развитию у них специальных логических умений.

Логическая подготовка студентов педагогического факультета предполагает формирование следующего минимума общих и специальных логических умений:

Общелогические умения

Специальные логические умения

Уровень формальной логики

1. Умение сравнивать, выделять главное, обобщать, строить определение понятий, умение систематизировать и классифицировать.

1. Умение осуществлять эти операции на учебном материале предметов, входящих в программу начальных классов, и обучать этим операциям младших школьников.

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> 2. Умение делать умозаключения(индуктивные, дедуктивные, традитивные). 3. Умение описывать и устанавливать научный факт, умение объяснять и доказывать. | <ul style="list-style-type: none"> 2. Умение делать индуктивные, дедуктивные, традитивные умозаключения на определенном программном содержании учебных предметов начального цикла 3. Умение описывать события, устанавливать факты на определенном программном содержании учебных предметов начального цикла обучения, в тех науках, которые отражены в учебных предметах начального цикла, умение обнаружить то общее, что заключено в отдельных предметах. |
|--|--|

Уровень диалектической логики

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> 1. Умение выделить объективные противоречия 2. Умение формулировать проблемы, отражающие эти противоречия. 3. Умение объяснить противоречия, применяя законы и категории диалектической логики. | <ul style="list-style-type: none"> 1. Умение выявлять и объяснять противоречия, возникающие в учебно-воспитательном процессе при обучении младших школьников, при рассмотрении и раскрытии изучаемых явлений на определенном программном содержании учебных предметов начального цикла обучения 2. Умение выдвигать на основе выявления противоречий гипотезы и развивать их. 3. Умение объяснять изучаемые явления и вскрывать закономерности изучаемого процесса, применяя законы и категории диалектической логики. |
|---|---|

О роли логики в подготовке учителя приходится говорить пока плане долженствования, хотя К. Д. Ушинский считал логику наряду с психологией одной из основ дидактики.

Вопрос о логике как важном компоненте профессиональной подготовки учителя имеет комплексный характер. В нем можно выделить проблемы содержания, методов и логической подготовки форм учителя: в какой логической подготовке нуждается любой учитель, независимо от его узкой специальности, какова должна быть специальная подготовка учителя, обусловленная его узкой специализацией, в рамках каких учебных дисциплин и как она может осуществляться.

Для решения этих задач необходимо создание единой программы логической подготовки будущих учителей.

ЛИТЕРАТУРА

Сохор А. М. логическая структура учебного материала М.: Пеллгонка. 1974. -192 с.

Л. К. ХАБИБУЛЛИНА

ФУНКЦИЯ СВОБОДНОГО ВРЕМЕНИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Овладение категорией времени в современных условиях становится особо значимым показателем профессиональной культуры учителя, классного воспитателя, что означает решение ряда практических задач: повышение воспитательно-информационной плотности и насыщенности каждой единицы времени в педагогической деятельности. Научно-выверенная педагогическая организация воспитания личности предполагает высокую культуру деятельностно-информационного наполнения педагогического времени и формирование личностной культуры, бережного обращения школьников со временем собственной жизни. Обоснованный учет современных социальных тенденций требует от нас оперативного видоизменения во времени форм и методов воспитания, динамичного выбора средств влияния на педагогические функции свободного времени учащихся. Категория времени педагогического процесса содержательно соотносится с категорией воспитания.

Процесс воспитания длителен и непрерывен. Нет и не может быть даже самого незначительного отрезка времени, когда бы человек не испытывал многообразие различных воспитательных воздействий. Нет времени нейтрального в воспитательном отношении. Не составляет в этом отношении исключения и свободное время.

Целостное творческое развитие личности осуществляется как в процессе учебы, так и в свободное время. Оно, точнее - деятельность, общение человека в эти дни, часы, минуты, отношения, в которые он здесь вступает, оказывает на личность значительное воспитывающее воздействие.

Известный советский философ И. С. Кон, характеризуя сущность и возможности свободного времени, ссылается на основателя социологии досуга Жоффре Дюмазель, который считает, что досуг не только и даже не столько время, сколько деятельность, выполняющая определенные функции, а именно: отдыха, развлечения и развития личности (Кон, 1967).

- Целесообразным является такое время, которое не поглощается непосредственно производительным трудом, а остается свободным для удовольствий, для досуга, в результате чего открывается простор для свободной деятельности и развития способностей.

Будучи в целом направленным на разностороннее и гуманистическое развитие личности, свободное время в каждом конкретном случае выполняет свои специфические функции. Они, объективные по своей сущности, отражают, с одной стороны, своеобразие свободного времени как социального явления, его ведущие закономерности, широкий спектр его потенциальных возможностей, с другой - определяются специфическими особенностями той или иной социальной группы, местом, которое она занимает в жизни общества, ролью, которую играет в ней. Отдельные из этих функций остаются неизменными для представителей всех социальных групп, другие же - отражают специфику общественного положения каждой из них.

Под педагогическими функциями свободного времени школьников мы понимаем тот круг воспитательных задач, которые могут и должны решаться в процессе свободного времени под воздействием тех потенциальных возможностей, которые заложены в этом времени и реализуются наполняющими его видами деятельности и формами поведения при наличии целенаправленного педагогического руководства. При этом мы ориентируемся на основные требования и содержание "Концепции воспитания учащейся молодежи".

Характер рассматриваемых функций определяется прежде всего требованиями успешной подготовки подростков и юношей к активному участию в жизни общества, тем, что еще не став производителями материальных благ, не включившись в производительный труд, они с действенной помощью школы, семьи и общественности активно усваивают духовные и моральные ценности, созданные предшествующими поколениями. Поэтому педагогические функции свободного времени школьников исходят из задачи усвоения опыта старших, систематического накопления положительных черт личности, сочетающегося с активным участием молодежи в делах взрослых, жизни общества.

Четкое определение и глубокий анализ воспитательных возможностей педагогических функций свободного времени школьников имеет большое значение для разумного, осмысленного руководства развитием личности.

Определение педагогических функций свободного времени, понимание их учителями позволит прежде всего дать глубокий анализ реально существующего бюджета времени школьников, его структуры и тем самым определить воспитательную целесообразность, разумность, эффективность проведения ими свободного времени. К сожалению, пока педагоги обычно "на глазок" определяют и затраты времени школьников, и их целесообразность. Лишь по каким-то субъективным и интуитивным критериям судят они о статьях расхода времени - "много", "мало", "достаточно"⁴¹.

"Учитывать "на глазок", - писал известный советский педагог П. П. Блонский, - значит рисковать впасть в многочисленные иллюзии глазомера. Глазомер, ненадежный даже в общении с вещами, особенно опасен иллюзиями, когда им пользуется живой человек при оценке своей собственной работы над живыми людьми. В таких сложных и щекотливых делах надо скорее не доверять своему глазомеру, относиться к нему критически (Блонский, 1926, с. 43).

И далее он продолжает: "Чаще всего из "личного впечатления" мы выезжаем тогда, когда у нас нет определенного ясного критерия. Эти личные впечатления чаще всего слишком туманны, общи. Это действительно "общие" впечатления в самом плохом смысле этого слова (Блонский, 1926, с. 44)

Естественно, что при таком подходе мнения различных педагогов оказываются часто диаметрально противоположными. А для того, чтобы найти истину, нужны точные, объективные критерии, на основании которых можно судить о целесообразности тех или иных расходов времени.

“Дело совсем не в том, - писал видный деятель советской педагогики С. Т. Щацкий, - чтобы производить нам учет или нет, так он все равно производится, а в том, чтобы, во-первых, понять его значение, и, во-вторых, чтобы уметь воспользоваться результатами учета” (Щацкий, 1963, с. 454).

Только зная функции свободного времени школьников, сверяя с ним реальное положение вещей, можно дать глубокий, обоснованный анализ бюджета, определить рациональность расходования времени. Само по себе знание бюджета времени школьника еще ни о чем не говорит, если оценивать его с чисто житейских позиций. Оценивать его по-настоящему можно только в сравнении с какими-то нормами, исходными положениями. В самом деле, много или мало, достаточно или нет уделять в день чтению полтора часа, играм - 45 минут, а работе по дому - час? Вероятно, ни один педагог не возьмется сразу, вообще дать оценку таким затратам времени. Только знание тех функций, задач, которые призвано выполнять свободное время школьника, понимание их сущности поможет найти правильный ответ. Главным в решаемой проблеме является воспитательная целеустремленность деятельности школьников, направленность всей организации свободного времени на формирование целостной личности.

Оптимальность воспитания достигается обращением школьника к определенной деятельности в свободное время. Ведущим целевым направлением воспитательной ценности свободного времени в ходе нашего исследования определилась степень влияния на развитие основных социальных потребностей учащихся (познавательных, коммуникативных, эмоциональных, творческих).

Динамичный и творческий стиль мышления современного учителя предполагает знание основных функций свободного времени как важной педагогической категории воспитания. Эти знания необходимы для высокой воспитательно-информационной наполненности педагогического влияния на личность школьника в свободное время.

ЛИТЕРАТУРА

- Блонский П. П. Учет школьной работы // На путях к новой школе. - 1926. - N 7-8. - С. 40-51.
Кон И. С. Социология личности. - М.: Политиздат, 1967. - 383 с.
Концепция воспитания учащейся молодежи Республики Татарстан // Вестник МНО РТ. - 1983 (октябрь). - 79 с.
Щацкий С. Т. Клубы. Клубный день: Педагогические сочинения, Т. 1. - М: Изд-во АПН РСФСР, 1963. - 750 с.

Л. Х. КАДЫЙРОВА

ТРАДИЦИИ ТАТАРСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ДЕКОРАТИВНОГО ИСКУССТВА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Перестройка всех сфер жизни нашего общества, перемены в области образования и педагогики выдвинули на первое место вопросы ориентации в системе воспитания на общечеловеческие ценности, а возвращение к национальным культурно-историческим традициям на развитие национальных культур и создание предпосылок для формирования индивидуальности, творческих способностей, духовных потребностей и интересов каждой личности. Среди этих предпосылок, как известно, важная роль принадлежит формированию эстетической культуры подрастающего поколения.

Если для всякого развития необходимо возвращение к первоосновам, то для приобщения к культуре наиболее органичное начало в приобщении к народному творчеству. Исследования последних лет свидетельствуют: чем раньше педагог приобщает детей к народному искусству, тем быстрее и плодотворнее удается развить их фантазию, творческое воображение, инициативу, воспитать эстетически вкус. Общение с народным искусством воспитывает их не только как творческих личностей, но формирует как развитых людей, обогащенных духовно.

Современному обществу нужны творчески мыслящие люди, обладающие самостоятельностью, личностной созидательной активностью, милосердием, широким кругозором, умеющие применить лучшие традиции своего национального искусства и культуры в современной жизни. Это значит, что именно сегодня системе воспитания и образования должен быть присущ характер выявления возможных и эффективных путей для осуществления воспитания учащихся на народных традициях и искусстве, так как все самое ценное, что веками сформировано мудростью и культурой народа, должно стать частью системы воспитания и образования современной школы.

Значению народного творчества в воспитании детей посвящены исследования многих педагогов-практиков и ученых (Т. Я. Шпикалова, А. Э. Туракулов, Р. Хасанов и др.). Однако вопросы развития у подрастающего поколения элементов эстетической культуры средствами татарского национального декоративно-прикладного искусства (далее ДПИ) не получили еще достаточного освещения, не выявлены реальные возможности использования традиций татарского ДПИ в формировании эстетических вкусов, взглядов, интересов и всестороннего развития современных школьников.

Как показывают наблюдения, в массовой школе не уделяется достаточного внимания воспитанию учащихся на основе их приобщения к духовному богатству своего народа, что, естественно, не способствует решению поставленных в воспитательных программах задач по формированию национального самосознания школьников. Учащиеся слабо осведомлены о направлениях развития татарского ДПИ, мало знакомы с творчеством татарских народных умельцев, почти не знают национальных традиций по изготовлению ДПИ изделий, украшающих наш быт и жизнь. Это объясняется отсутствием научно обоснованных путей внедрения татарского национального ДПИ в реальный учебно-воспитательный процесс. Проведенные исследования показывают, что учителя-практики нуждаются в методических рекомендациях по использованию в массовой школьной практике традиций татарского национального ДПИ для формирования личности, умеющей понимать и ценить духовное наследие своего народа.

Татарское национальное ДПИ уходит своими корнями в глубины веков, представляя собой сплав средневекового земледельческого и древнего кочевого искусства, домашнего ремесла и художественного промысла. Это породило "неоднозначность стилистической характеристики произведений народного творчества, многообразие используемых художественно-технических средств, орнаментальных комплексов, многослойность образного содержания и вариативность художественного языка" (Валеева-Сулейманова, Шагеева, 1990, с. 13). Хотелось бы более подробно остановиться на отдельных, наиболее характерных видах татарского ДПИ, которые, на наш взгляд, являются более доступными для их использования в массовой школьной практике.

ВЫШИВКА, ЗОЛОТОЕ ШИТЬЕ И УЗОРНОЕ ТКАЧЕСТВО. Вышивка, ткачество, золотошвейное дело - все это богатое наследие в области народного ДПИ, которое переходя из рода в род сохраняло традиции, связанные с изделиями этого искусства; это наиболее популярные декоративные элементы жилья, одежды, быта. Основой композиций вышивки служит цветочно-растительный орнамент, исполненный в различной технике (тамбурный шов, "ковровый шов", вышивка бисером и жемчугом, "ушковая" аппликативная вышивка и золотошвейная гладь). Особой декоративностью привлекает внимание широко распространенное в татарском народе узорное ткачество, имеющее не только утилитарно-функциональное значение, но и играющее особую роль в декоративном оформлении интерьера.

Методы и традиции композиционного построения и цветового решения татарского национального орнамента возможно использовать на художественно-практических уроках в 1 кл., связан с их уроками МХК, где можно рассказать о корнях и путях развития татарского национального орнамента; обычаях, обрядах и праздниках татарского народа, атрибутом которых стали изделия, зыятающиеся в технике вышивки и узорного ткачества.

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ОБРАБОТКА КОЖИ. Одними из древних видов художественной обработки кожи у татар являются тиснение и мозаика. Великолепным образцом последней служит татарская национальная обувь - узорные "ичиги", "читек". Мотивом для узоров служит тот же растительный орнамент, только сильно стилизованный и состоящий из розеток и завитков, красиво переплетающихся по всей поверхности сапога. Благодаря своим художественным качествам, уникальной технике ичегного

шва, не встречаемого в творчестве других народов, ичиги являются единственными в своем роде и не находят аналогов в искусстве других народов.

Аппликацию по типу кожаной мозаики возможно использовать во 2 кл., где учащиеся на уроках изо искусства и труда могут выполнить несложные ДПИ изделия, всякого рода поделки, познакомиться с историей возникновения и развитием данного вида татарского ДПИ на уроках художественно-гуманитарного цикла.

ИСКУССТВО ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КЕРАМИКИ. Представление о ней дают дошедшие до наших дней разнообразная посуда и предметы быта (кумганы, блюда, светильники, чернильницы), игрушки, фрагменты облицовочной керамики, кирпичи. Мастера гончарного дела использовали различные приемы художественной обработки керамики (цветотональная гамма поверхности сосудов, достигающаяся при помощи использования разных фаз обжига; украшение поверхностей керамических изделий орнаментом; покрытие ангобом, прозрачной поливой; лощение). Большой популярностью пользовалась и “зооморфная” керамика - украшение ручек и носиков кувшинов и кумганов фигурками и головками коней, медведей, баранов, уточки и др.

Познакомить учащихся с образцами древней татарской керамики, с ее историей и путями развития можно на уроках МХК и изо искусства, где они самостоятельно смогут использовать полученные знания об орнаменте и национальных традициях при выполнении несложных изделий из бумаги, пластилина и глины.

ЮВЕЛИРНОЕ ИСКУССТВО. Производство ювелирных украшений является глубоко самобытным видом татарского ДПИ. Татарские мастера-ювелиры “как ни в одном другом виде ДПИ народа обладали разнообразными средствами изготовления и орнаментации украшений (Валеев, 1984, с. 57). Наиболее широко распространенными видами техники ювелирного дела и художественной обработки металла являлись чеканка, литье, гравировка, зернение, тиснение, инкрустация самоцветами, золотом, серебром. Особо следует отметить технику бугорчатой скани, которая является уникальной и не имеет аналогов в ювелирном искусстве других народов. Татары, особенно женщины, охотно носили ювелирные изделия. Наиболее оригинальными и традиционными являются “яка чылбыры” (воротниковая цепь), “хасита” (перевязь), “изю” (нагрудник).

Знакомство в 5 кл. с ювелирным искусством татар позволит учащимся постепенно узнать об исторических корнях и путях развития татарского национального костюма и применить полученные знания в художественно-практической деятельности, выработать умения и навыки работы с различными материалами (кожа, фольга, стекло, ткань и др.) при создании самостоятельных произведений на уроках изобразительного искусства и декоративного труда.

КАЛЛИГРАФИЯ. Это одна из своеобразных областей художественного творчества татарского народа, которая являлась до некоторой степени заменой живописи у татар. Этот вид искусства во всем своем великолепии раскрывается как в оформлении рукописной книги, так и в своеобразной форме настенных панно - “шамаилей*”, которые и по сей день можно встретить в интерьерах татарских домов.

К сожалению, большинство людей, за редким исключением немногих, совершенно не знакомы с историей возникновения и техникой изготовления шамаилей. Мало того, значительная часть учащихся школ даже не знают, что такое шамаиль и для чего он существует. Поэтому возникает необходимость использования традиций данного вида татарского ДПИ в системе приобщения учащихся к национальной культуре, так как школьники должны знать историю, традиции и обычаи своего народа.

В обучение и образование шестиклассников вполне возможно вводить понятие о каллиграфии, использовать образцы и фотоматериалы татарских традиционных шамаилей для знакомства учащихся с техникой изготовления и значением данного вида татарского ДПИ. Сделать это можно на уроках художественно-эстетического цикла, литературы и МХК.

Подводя итог сказанному, хотелось бы отметить, что изучение татарского национального ДПИ в школе должно строиться по системе постепенного усложнения - от частного и более простого (вышивка, ткачество - 1, 2 кл.) к общему, более сложному (каллиграфия, жилище, архитектура.- 6, 7, а может, и 8 кл.) с учетом возрастных особенностей учащихся.

Воспитание наших детей на материале татарского национального ДПИ приобретает особую значимость и необходимость в наши дни, когда все еще идет процесс разрушения национальной самобытности культуры, оказавшейся в условиях “эстетической безграмотности*” населения и структурных изменений в обществе, диктующих “идеалы” массовой, в основном, западной культуры. А воспитание любви к родному искусству - это воспитание любви к своему народу. Человек, не знающий традиций и искусства родного края или пренебрежительно к ним относящийся, не будет хорошо знать прошлого своего народа, его культурного наследия. Как говорил М. Горький: “Чем лучше мы будем знать прошлое, тем более глубоко и радостно пойдем великое значение творимого нами настоящего**...”

ЛИТЕРАТУРА

- Валеев Ф. Х. Народное декоративное искусство Татарстана. - Казань: Тат. книж. изд-во, 1984. - 188 с.
Валеева-Сулейманова Г. Ф., Шагеева Р. Г. Декоративно-прикладное искусство казанских татар. - М.: Сов. художник, 1990. - 214 с.
Васильев А. Традиции народного искусства - детям // Декоративное искусство СССР. - 1978. - N 6. - С. 21-22.
Из истории татарского народного искусства. - Казань, 1995. - 134 с.

Х. Х. ХАКИМОВ

ПУТИ И ФОРМЫ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Существуют два пути формирования у детей эстетического отношения к природе. Это учебный процесс и внеклассная, внешкольная работа.

Содержание природоведческого материала в I-III классах представляет большие возможности для эстетического воспитания средствами природы. Программами предусмотрено сообщение детям много интересных сведений о растениях, животных, явлениях неживой природы. На таких уроках необходимо не только сообщать учащимся знания-сведения о природе, одновременно и сознательно руководить эстетическим воспитанием учащихся, пробуждая в них любовь к природе, интерес к ее внешнему виду, красками формам, ее исключительно целесообразной организации, к ее гармоничности. Рассказы учителей о растениях и животных должны представлять вдохновенный гимн их красоте и величю, заставляя учащихся эмоционально воспринимать материал, удивленно смотреть на окружающую природу. (К сожалению, пока не разработана методика ознакомления учащихся начальных классов с декоративной, конструктивной и динамической красотой природы).

Одной из существенных линий работы учителя начальных классов по формированию эстетического отношения к природе является организация наблюдений в I-III классах за сезонными явлениями природы и фиксирование результатов наблюдения в календарях природы или дневниках. В I классе учителя обычно ведут с детьми общеклассные календари природы и труда людей, где дежурные поочередно ежедневно отмечают температуру воздуха, осадки, солнечную освещенность и т. п. Во II и III классах опытные учителя предлагают учащимся свободную форму записей наблюдений в обычной школьной тетради. Особое внимание при этом педагог должен обратить на фиксирование детьми изменений в природе, появление того нового, красивого, что знаменует новый этап, новую веху в наступлении того или иного сезона в жизни животных и растений. Приучение учащихся к поиску новизны в природе играет важнейшую роль в воспитании школьников. Чувства новизны природы к ориентации в пространстве и времени - источник эстетических переживаний и основа деятельности среди природы, в результате чего красота природы становится постоянно доступной органам чувств и сознанию школьников. Умение чувствовать новизну природы является важной предпосылкой и непременным условием многостороннего взаимодействия школьников с окружающим миром. В процессе ее осознания у учащихся пробуждается интерес к деятельности, возникает познавательная-оценочная и практическая активность. Наиболее характерной чертой осознания новизны в природе становится ярко выраженная эмоциональная настроенность личности. Даже давно знакомые и, казалось, хорошо известные ландшафты, растения и животные вызывают у школьников, благодаря своей изменчивости, возвышенные и радостные переживания.

При педагогическом подходе к эстетическим переживаниям, возникающим вследствие соприкосновения с новизной, последняя должна рассматриваться как одно из средств всесторонней активизации личности, важный источник эстетического, нравственного воспитания, умственного развития детей. Отсюда вытекают важнейшие задачи воспитания у учащихся внимания к новизне природы, упражнений их органов чувств и вооружения знаниями о динамической, конструктивной и декоративной красоте природы, о педагогическом управлении процессом развития эмоций, мышления, формирования эстетического отношения к природе.

Ведение календаря природы в I-III классах, таким образом, должно быть направлено на развитие у младших школьников внимания к изменчивости природы.

Педагогу важно постоянно упражнять учащихся в наблюдательности, формируя у них культуру восприятия, эстетический подход к их действительности. Разнообразные упражнения в распознавании новизны природы оказываются объективно необходимыми для оттачивания слуха, зрения и других органов чувств. В процессе таких упражнений школьники научаются распознавать цвета и их оттенки, формы и звуки, следить за качественными и количественными изменениями в природе, сопоставлять крупные перемены с менее значительными и т. д.

Важное значение имеют упражнения органов чувств для развития мышления у учащихся. Именно интерес к новизне природы, стремление разгадать, узнать, что в ней скрыто, побуждает школьников к поиску, сопоставлению, сравнению предметов. В процессе многостороннего исследования фактов новизны возникает осмысление действительности, происходит чувственное, эмоциональное, интеллектуальное освоение предметов личностью. Приучение к поиску новизны в природе препятствует преждевременному привыканию к красоте или эстетической адаптации. В результате возникает возмужалость, организуя поведение, способствующее эстетическому познанию природы, успешно формировать такую систему эстетических отношений, на основе которых наилучшим образом развиваются у младших школьников творческие способности и эстетические потребности в природе.

В воспитании у школьников эстетического отношения к природе классной место занимают цветы в комнате, в коридоре, на участке перед школой должны радовать глаз, способствовать развитию эстетического вкуса учащихся. Стараться, что с ранней весны до глубокой осени в школьном саду цвели цветы. Чтоб в этот период можно было отмечать цветам каждый праздник, каждое знаменательное событие и жизни страны, и в жизни школы. Важно, чтобы в процесс ухода за цветами учащиеся следили за их метаморфозой, т.е. переходом от одной стадии развития к другой, превращением, преобразованием одного

органа в другой, радовались каждому появившемуся цветку как “высшей красе“, чтобы каждый цветок возбуждал, ласкал, согревал, “ослеплял“ учащихся, главное, доставлял радость.

У учителей начальных классов сельских школ имеются большие возможности для того, чтобы научить учащихся собирать букеты из садовых и полевых цветов или осенних листьев. Для этого нужно знать, какие сочетания цветов допустимы, т. е. красиво выглядят, а какие цвета не уместны рядом. Очень хорошо сочетаются следующие краски: синяя с оранжевой, фиолетовая с желтой, красная с розовой и белой. Такой подбор красок основан на сочетании цветов спектра (радуги), который заключается в полной гармонии контрастных или взаимнорасположенных цветов.

В развитии чувства цвета у учащихся важную роль играют специальные упражнения в составлении цветовых сочетаний на цветном фоне, используя цветную бумагу и исходя из приема контрастности в таком порядке:

а) расположение узоров ярких расцветок (красный, синий, малиновый, оранжевый, фиолетовый, зеленый) на белом фоне;

б) размещение белых элементов узора на ярком или темном фоне (темно-красный, синий, фиолетовый, темно-зеленый и т. д.);

в) сочетание однородного узора светлой расцветки (белый, лимонно-желтый, розовый, голубой) и ярких расцветок (красный, оранжевый, желтый, зеленый, сиреневый и т. д.) с черным фоном;

г) расположение синих, фиолетовых и малиновых элементов узора на желтом фоне;

д) комбинирование желтых, розовых цветов с синим, фиолетовым, черно-серым фоном и т. д. Такого рода упражнения учащихся на уроках рисования особенно полезны перед экскурсией в природу, особенно - осенью. Чтобы цвета нравились младшим школьникам, потому что они веселые, смелые, энергичные, правдивые, сострадательные, или не нравились потому, что они упорные, вероломные, слишком агрессивные.

В деле привития младшим школьникам интереса к естественнонаучным знаниям, вооружения их практическими умениями и навыками в работе с растениями и животными, формирования навыков культуры труда и эстетического отношения к природе важное место занимает работа на пришкольном участке.

Каждая начальная школа должна иметь красивый пришкольный участок в самом высоком смысле этого слова с определенными экологическими уголками. В таком смысле положение о пришкольных участках должно быть пересмотрено.

Процесс эстетического восприятия природы “снабжает” учащихся обилием чувственных образов, учит замечать новизну в природе, обеспечивает чувственный анализ и синтез предметных образов действительности. На чувственно-эмоциональной активности возникает и развивается речевая активность школьников, растут потребности в речевых формах, адекватно отражающих эстетические свойства природы.

Задачи воспитания эстетического отношения к природе у младших школьников требуют от учителя кропотливой, длительной и систематической работы по определенной системе.

В формировании эстетического отношения к природе важное значение занимает метод непосредственных наблюдений, что позволяет раскрыть перед школьниками всю многокрасочную картину мира, хозяином и преобразователем которого они призваны стать.

Используя различные формы эстетического воспитания по отношению к природе, мы не можем забывать о том, что наиболее эффективной из них является активная практическая деятельность. Сегодня нужен целый комплекс мер, который бы укреплял связь каждого школьника с природой.

А. Р. БАТЫРШИНА, Г. Н. ЗАЙНИЕВА

ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ КРАЕВЕДЕНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН

В процессе развития краеведения наметилось два его направления: научное и школьное. Научные краеведческие исследования велись университетами, филиалам научных сообществ, губернскими комиссиями и земствами. В понятии "школьное краеведение" предикатив "школьное" употребляется для обозначения точки приложения и указывает субъект краеведческой работы.

Истоками зарождения краеведения в республике можно считать локально-исторических или краеведческие сочинения, которые представляют целый комплекс сведений по истории отдельных населенных пунктов, этнографии, миграции населения, социальной психологии.

Отражение в исторических трудах экономико-политической жизни нашего края уже издавна интересовало ученых. Одним из первых ученых, обратившим внимание на историю волжско-булгар, был русский историк В. Н. Татишев. Исследования Поволжского региона историко-археологического характера связаны с именами П. И. и П. Н. Рычковых. Определенная заслуга принадлежит профессору Казанского университета Х. Д. Френу, который использовал наследие "восточных авторов" в качестве источников по истории Волжской Булгарии. Наиболее яркой фигурой среди любителей-краеведов был Карл Фукс, своим вниманием к истории края завоевавший большую популярность среди татар. Среди многочисленных работ выделяются статьи И. Н. Смирнова, внесшего большой вклад в изучение этнографии местного края. В работах "Черемисы", "Вотяки", "Мордва", "Несколько слов о русском влиянии на инородцев Казанского края" делается вывод о влиянии русской колонизации на экономическую и духовную жизнь местных народов.

Внимание к истории края усиливается после создания в 1878 г. Общества археологии, истории и этнографии при Казанском университете. В 60-70-е годы появляются крупные коллекционеры. Наиболее интересным среди них является А. Ф. Лихачев. Появляются ученые из татар (К. Насыри, Ш. Марджани, М. Махмудов, Ф. Халиди, Ш. Рахматуллин, Г. Ахмеров и др.), которые посвящают свою деятельность изучению родного края.

Большую роль в пропаганде краеведения сыграл Риза Фахретдинов, который собирал и фиксировал рукописи с локально-историческими сочинениями, нашедшими отражение в труде "Асарь". Результатами исследований истории своего народа стали труды "История Булгар", "История Казани", статьи, учебники истории для медресе, написанные Г. Ахмеровым. Яркой личностью является Газиз Губайдуллин. Среди 120 исторических работ наиболее значительными были: "История татар", "История борьбы за Поволжье", "Происхождение татар и Золотая Орда". Среди русских ученых, кто занимался сбором краеведческих сочинений, следует отметить В. В. Радлова, Н. Ф. Катанова, усилиями которых были сохранены и переработаны образцы памятников по сибирско-татарским аулам.

Оценивая достижения дореволюционного краеведения, отметим:

- в России не было учреждения, которое бы официально руководило краеведческими изысканиями. Господствовавшая в науке государственная школа не вписывала в свою концепцию историю отдельных регионов; государство не финансировало исследования местных историков;

- краеведческие исследования не затрагивали вопросов политической, социально-экономической жизни; исследовались преимущественно проблемы археологии и этнографии;

- краеведение было основано на идеалистической методологии и не всегда могло дать научное представление о прошлом, хотя и накопило большой фактический материал, который при критическом анализе и подходе необходимо исследовать (Синицына, 1983).

В годы так называемого "широкого строительства социализма"⁴¹ краеведение получило свое развитие. В 20-е годы краеведческим движением в республике руководили Г. Ибрагимов, В. М. Фирсов, М. Курбангалеев. К 1926 году было создано более 20 краеведческих обществ.

В 1928 г. было создано Общество изучения Татарстана (ОИТ) как руководящий центр краеведческого движения. Членами-учредителями общества были И. Казаков, Н. Ф. Калинин, Г. Нигмати, А. Сагди, С. П. Сингалевич, З. Ш. Тагиров. Местные отделения ОИТ были созданы в Арске, Набережных Челнах, Кукморе, Мамадыше и других городах. В составе общества были созданы студенческие бюро и секции школьного краеведения во главе с Н. Надиевым и Н. Ф. Калининим. Перед школьной секцией (бюро) были поставлены следующие задачи: "Изучить практические нужды школы, собрать конкретный материал в помощь учителю, издавать методические письма, пособия, создать школьный краеведческий музей или кабинет, краеведческие кружки, вовлекать работников народного образования в краеведческую работу" (Синицына, 1983, с. 35).

Бюро начало работу по выявлению в республике школьных краеведческих кружков и организаций. В июне 1926 г. состоялось заседание секции с обсуждением ряда докладов: "Краеведение в школе" (Н. Ф. Калинин), "Краеведение в татарской школе" (Н. Надиев). Казанские краеведы высказывались также за то, чтобы краеведческая работа в школе строилась как учебная, так и внеклассная, ставились задачи "наполнить предметные программы краеведческим конкретным содержанием". В журналах "Просвещение и жизнь", "Татарстан"¹⁴ публиковались методические статьи "Методы краеведческой работы в школе", "Изучение края в школе" (Н. Надиев), "Школьное краеведение в районах Татарстана" (П. Краснова) и др. В направлении, заданном ОИТ, в 1928 г. вышла книга Г. Китдинова (автора

многочисленных трудов по педагогике) "Общественно полезный труд и его связь с краеведением", написанная в помощь сельским учителям. Н. К. Мухитдинов разработал методику обучения ручному труду, осветив организационно-методическую сторону и воспитательное значение труда с использованием местных материалов. В приложении к книге автор дал разработки для сельских школ по изучению родного края и его ресурсов.

Не прекращается в это время также работа по сбору, сохранению историко-краеведческих рукописей и статей. Активную деятельность в этом направлении развернул Саид Вахидов.

В последующие, 30-е годы демократическая самостоятельность краеведческих обществ, деятельность которых создавала возможность нестереотипной жизни в разных городах, не стала вписываться в бюрократическую регламентацию общественной жизни. К 1929 году фактически прекратилась работа по охране памятников, закрывались краеведческие музеи. Историческое краеведение заменялось производственным, К 1930 году прекратило свое существование Общество изучения Татарстана. К концу 30-х годов все краеведческие организации были ликвидированы.

Во время Отечественной войны музеи, как центры краеведческого движения, вели работу по пропаганде героических и трудовых традиций. В 50-60-е годы наблюдается интерес народного образования к краеведению, видя в этом большую и важную школу воспитания.

В современный период, после застойных явлений в развитии краеведения, жизнь вновь заставила обратить свои взоры на изучение прошлого, возврат традиций, обычаев, языка. Материалы местной истории и культуры, а тем более участие в их сборе, изучении, деятельности по охране памятников создают атмосферу переживания, действуют и на разум, и на чувства. Краеведческий метод познания действительности остается актуальным и сегодня. Ставится задача изучения каждого села, школы, города, района, а через него - расширение патриотического кругозора, воспитание нравственно-целостной личности, патриотических чувств, национальной гордости за республику и нацию.

ЛИТЕРАТУРА

- Синицына К. Р. Историческое краеведение. Учебное пособие. - Казань: Изд-во КГПИ, 1983. - 124 с.
Шайхиев Р. Ш. Татарская народная краеведческая литература XIX-XX вв. - Казань: Татарское книж. изд-во, 1990. - 136 с.
Юсупов М. Р. Шигабутдин Марджани как историк. - Казань: Татарское книж. изд-во, 1981. - 2" с.

Р. С. МАРДАШОВА

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

В период больших изменений в экономическом, социальном развитии России, а также Республики Татарстан особое значение приобретает восстановление исторической правды о процессах, происходивших в обществе в период советского социалистического строя. Правдивый взгляд на историю этого периода с позиций сегодняшнего дня поможет в решении многих проблем современного народного образования.

В советском государстве дошкольные учреждения с самого начала и всегда рассматривались как важное средство в решении социальных, экономических и культурно-просветительных задач. С этих позиций изучение становления и развития такого важного социального института, как дошкольное воспитание, представляет несомненный интерес и имеет большое значение.

Отечественная историография дошкольного воспитания накопила немалый опыт по истории развития теории и практики работы дошкольных учреждений. Начало этому положила книга, изданная в 1932 году, - "Дошкольное воспитание в Ленинграде за 15 лет. 1917-1932 годы". Вслед за ней, в 1938 году, издается другая, не менее полезная для дошкольного дела книга Л. И. Красногорской: "Очерки развития дошкольного воспитания". Несмотря на то, что вопросы дошкольной педагогики освещались в книге соответственно конъюнктуре того времени, а значит, с сугубо идеологизированных позиций, она содержала достаточно интересный и нужный для работы детских садов материал.

Интерес к истории общественного дошкольного воспитания в стране заметно вырос в 50-е годы. В 1950 году И. В. Чувашев защищает докторскую диссертацию на тему: "История русской дошкольной педагогики", в которой рассматривает вопросы возникновения и распространения дошкольных учреждений в России до 1917 года. Вскоре, в 1951 году, начальник Управления дошкольного воспитания Наркомпроса-Минпроса РСФСР Е. И. Волкова защищает кандидатскую диссертацию на тему: "Дошкольное воспитание в годы сталинских пятилетних планов. 1926-1950 годы", а в 1952 году на материалах своей диссертации издает книгу (Волкова Е. И., 1952), основанную на тех же идеологических подходах, что и книга Л. И. Красногорской. С этого времени на страницах журнала "Дошкольное воспитание", начало издания которого относится к 1928 году, все чаще появляются статьи и, главным образом, передовые, где докладывалось о результатах, достижениях дошкольного воспитания в стране.

В процессе изучения работ по историографии дошкольного воспитания нами замечена неравномерность и ограниченность внимания исследователей к вопросам становления и развития дошкольного воспитания по отдельным регионам страны, а также по рассматриваемым периодам.

Особую ценность для исследователей представляют вопросы возникновения и становления общественного дошкольного воспитания. Вероятно, этим объясняется тот факт, что в большинстве диссертационных исследований рассматривается период с 1917 по 1940 годы, когда в стране зарождалась система общественного дошкольного воспитания, устанавливалось традиционное решение ее организационных, педагогических, методических вопросов. Так, указанный период рассматривается на материалах союзных республик, а именно: Азербайджана - А. Кадымбековой; Казахстана - Г. Охотской; Белоруссии - Е. Андреевой; Туркмении - Я. Оруновым; Таджикистана - О. Каримовой; РСФСР - Г. Медведевой. Историю становления дошкольного воспитания в автономных республиках, входящих в состав РСФСР, изучали М. Фахретдинова (Башкирия, 1917-1941 годы); М. Корнеева (Татарстан, 1917-1941 годы); В. Крылова (Чувашия, 1917-1941 годы); Г. Савенкова (Якутия, 1917-1941 годы).

Более последовательно и масштабно по времени представлен материал в диссертационных исследованиях М. Р. Рахимовой (Киргизия, 1917-1970 годы); Е. Г. Андреевой (Белоруссия, 1917-1970 годы). Работы, выполненные разными авторами на материалах Казахстана (Г. Охотской, 1917-1941; Н. Храпченковой, 1946-1980; К. Мандаяховой, 1958-1980; Ш. Бегимкуловой, 1960-1985), Украины (Л. Батлиной, 1917-1941; Н. Биденко, 70-е годы), также дают достаточно целостную картину развития дошкольного воспитания в этих республиках.

Близкое знакомство с перечисленными выше диссертационными исследованиями позволило выявить тот факт, что основой и руководством к созданию систем дошкольного воспитания во всех республиках бывшего СССР послужили организационные и педагогические составные системы дошкольного воспитания в РСФСР. Несмотря на большую значимость роли этой республики в становлении системы общественного дошкольного воспитания в стране, на протяжении нескольких десятилетий работа по изучению истории дошкольного воспитания в России почти не велась. Исключение составляли указанные выше работы Л. И. Красногорской, Е. И. Волковой, а также диссертационное исследование Л. К. Савиновой на тему: "Становление и развитие советской системы общественного дошкольного воспитания в Петербурге-Ленинграде" (1969 год).

Изменения произошли лишь в начале 90-х годов. На сегодняшний день мы имеем глубокую по своему содержанию докторскую диссертацию Л. Н. Литвина на тему: "Становление и развитие общественного дошкольного воспитания в РСФСР (1917-1940 годы)", защищенную в 1993 году. В ней по-новому раскрыты идеологические основы создания советской системы общественного дошкольного воспитания: вопросы общественного воспитания в теоретическом наследии основоположников, взгляды Н. К. Крупской на общественное дошкольное воспитание, широко обсуждается роль дошкольного воспитания в системе социальных институтов советского государства. В диссертации рассматриваются социально-экономические, организационно-педагогические особенности указанного периода, появление и распространение в республике разных типов дошкольных учреждений, научно-методическое, кадровое

обеспечение системы общественного дошкольного воспитания, а также состояние воспитательно-образовательной работы с детьми в это сложное для страны время. Работа является обобщением развития советской системы дошкольного воспитания в России в 1917-1940-х годах.

Достаточно интересно выполнена кандидатская диссертация Л. М. Волобуевой (1994 год) на тему: “Становление и развитие дошкольного воспитания в Москве (1900-1928 годы)“. В исследовании автор выступает новатором в выборе периода для изучения - 1900-1928 годы, т. к. считает, что строгое разграничение в истории педагогики периодов до и после Октябрьской революции 1917 года не дает возможности проследить эволюцию педагогических идей и практической работы в области воспитания детей-дошкольников. Автор рассмотрел на примере Москвы зарождение и становление дошкольных воспитательных учреждений в царской России, специфику работы в них, а также процесс развития, расширения сети воспитательных учреждений для детей дошкольного возраста в советский период. Наибольшую ценность для нас представляет вопрос о роли Москвы как организационного, научно-методического центра дошкольного воспитания, дающего ориентиры для работы дошкольных учреждений других регионов страны.

Не менее интересна диссертационная работа Г. А. Медведевой “Становление и развитие общественного дошкольного воспитания в Российской Федерации с 1917 по 1932 годы“ на примере Алтайского края, где рассмотрены основные тенденции развития общественных дошкольных учреждений в этом регионе (1992 год).

Проблем организации дошкольного воспитания и развития педагогических мыслей о воспитании детей от рождения до поступления их в школу касаются журнальные публикации. На страницах журнала “Дошкольное воспитание”¹ последних лет можно найти материал о развитии общественного дошкольного воспитания в Московской, Мурманской, Горьковской, Омской областях, Башкирской АССР, Коми АССР и др., а также многих городов бывшего Союза ССР. Наряду с вопросами расширения сети дошкольных учреждений в разных регионах страны в них речь идет о ведении учебной, воспитательной работы с детьми; внимание читателя обращается на основные направления в ее организации и проведении.

В свете сказанного можно заключить, что в отечественной историографии дошкольного воспитания сделано достаточно много. Исследованы история становления и развития дошкольного дела во многих регионах страны, основные тенденции в организации и проведении воспитательно-образовательной работы в дошкольных учреждениях в разные периоды существования советской системы общественного дошкольного воспитания. Тем не менее, “белым пятном”¹ продолжает оставаться неизученность больших периодов в истории дошкольного воспитания и, чаще всего, послевоенный и современный периоды. Последнее в полной мере касается Республики Татарстан. Исследование, выполненное М. И. Корнеевой в 1958 году, дает лишь анализ становления и развития системы дошкольного воспитания в Татарстане в период с 1917 по 1940 годы. В связи с этим нам представляется возможным и крайне важным продолжение работы по изучению истории дошкольного воспитания в республике, в задачи которой входит изучение специфических особенностей развития системы общественных дошкольных учреждений в послевоенный и последующие периоды, подготовки профессиональных кадров дошкольных работников, организации воспитательной и образовательной работы в детских садах Татарстана. Это поможет определить наиболее совершенные формы, а также средства воспитания и обучения детей дошкольного возраста в современных условиях.

ЛИТЕРАТУРА

- Андреева В., Стеркина Р. Проблемы обновления системы дошкольного образования на современном этапе // Дошкольное воспитание. - 1991. - № 4. - С. 33-37.
- Андреева Е. Г. Становление и развитие общественного дошкольного воспитания в Белорусской ССР (1917-1941 годы): Дисс. ...докт. пед. наук. - Минск, 1986. - 423 с.
- Андреева Е. Г. Развитие общественного дошкольного воспитания в Белорусской ССР (1945-1970): Дисс. ...канд. пед. наук. - Минск, 1971. - 241 с.
- Ватлина Л. В. Становление и развитие общественного дошкольного воспитания в Украинской ССР (1917-1941): Дисс. ...канд. пед. наук. - Киев, 1983. - 187 с.
- Волкова Е. И. Дошкольное воспитание в годы сталинских пятилеток. - М.: Учпедгиз. 1952. - 200 с.
- Волкова Е. И. Дошкольное воспитание в годы сталинских пятилетних планов: Дисс. ...канд. пед. наук. - Л., 1951. - 397 с.
- Волобуева Л. М. Становление и развитие дошкольного воспитания в Москве (1900-1928): Дисс. ...канд. пед. наук. - М., 1994. - 355 с.
- Корнеева М. И. Очерки по истории общественного дошкольного воспитания в Татарской АССР (1917-1941 годы): Дисс. ...канд. пед. наук. - Казань, 1958. - 400 с.
- Красногорская Л. И. Очерки развития дошкольного воспитания. - М., 1938. - 111 с.
- Коргина Р. Развитие общественного дошкольного воспитания в Московской области // Дошкольное воспитание. - 1987. - № 11. - С. 22-25.
- Литвин Л. Н. Становление и развитие общественного дошкольного воспитания в РСФСР <1917-1940 годы>: Дисс. ...докт. пед. наук. - С-П., 1993. - 595 с.

Медведева Г. А. Становление и развитие общественного дошкольного воспитания в Российской Федерации с 1917 по 1932 годы (на материалах Алтайского края): Дисс. ...канд. пед. наук. - М., 1992. - 184 с.

Московкин А. О развитии общественного дошкольного воспитания в Коми АССР //Дошкольное воспитание. - 1988. - N 9. - С. 6-10.

Мухин А. Развитие дошкольного воспитания в Горьковской области //Дошкольное воспитание. - 1987. - N 11. - С. 31-35. Охотская Г. П. Очерки по истории дошкольного воспитания в Казахстане (1917-1941 годы). - Алма-Ата, 1955. - 15 с. Попова Л. Развитие общественного дошкольного воспитания в Омской области //Дошкольное воспитание. - 1987. - N 11. - С. 35-37.

Рахимова М. Р. Научно-педагогические основы становления и развития дошкольного воспитания в Киргизии и перспективы: Дисс. ... докт. пед. наук. - Фрунзе, 1979. - 571 с.

Чувашев И. В. Очерки по истории дошкольного воспитания в России. - М., 1955. - 371 с.

Н. Г. ХАСАНОВ

ТИПОЛОГИЯ УЧАЩИХСЯ ДОШКОЛЬНОГО ПЕДУЧИЛИЩА И ПРИЕМЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ИХ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Решение задачи усиления воспитывающего и развивающего характера обучения, обеспечения глубокого и прочного усвоения каждым учеником системы знаний, умений и навыков предполагает изучение индивидуальных различий учащихся и учет их в учебно-воспитательном процессе.

Разработка и вооружение преподавателя дошкольного педучилища готовой типологией учащихся, построенной с учетом типичных индивидуальных особенностей, как показывает педагогическая практика и специальные исследования, способствует активному формированию учебной деятельности каждого ученика, становлению и реализации всех его психических сил и возможностей.

К индивидуальным особенностям учащихся, многообразно проявляющимся в учебной деятельности, можно отнести:

- 1) характер протекания мыслительных процессов - гибкость ума, его стереотипность, быстрота или вялость в установлении связей;
- 2) уровень знаний и умений учащихся - полнота, глубина; действительность;
- 3) работоспособность - возможность совершать деятельность в течение длительного времени, легкость или затрудненность ведения учебной работы, утомляемость;
- 4) уровень познавательной и практической активности учащихся;
- 5) темп продвижения в развитии - быстрый, средний, слабый;
- 6) отношение к учебе - положительное, отрицательное, безразличное;
- 7) наличие и характер познавательных интересов - широкое, стереотипное, аморфное;
- 8) уровень волевого развития - высокий, средний, слабый.

Этот перечень индивидуальных особенностей учащихся может оказать определенное влияние на протекание учебного процесса, и учителю необходимо хорошо их знать и эффективно руководствоваться ими.

Следует иметь в виду, что внутри каждого возрастного этапа имеется широкое разнообразие индивидуальных различий, что усложняет учебный процесс. Поэтому учителю необходимо, изучая учащихся, выявлять все их потенциальные силы, возможности, индивидуальные запросы, интересы и творчески использовать их.

Основываясь на типичных индивидуальных особенностях учащихся, которые в своей совокупности влияют на качество учебной работы и уровень воспитания учащихся, можно условно выделить следующие типы учащихся. Это реально существующие в каждом классе группы учащихся, у которых в зависимости от условий обучения и воспитания свойства личности проявляются в определенных сочетаниях. При характеристике каждого типа следует иметь в виду учащегося, у которого свойства данного типа выражены наиболее ярко. Надо иметь в виду, что выделенные типы не являются постоянными, т. е. различия под влиянием воспитания, обучения и среды могут меняться.

1 тип. Учащиеся, у которых высокая степень обучаемости сочетается с прочно сложившейся позицией хорошего ученика, что проявляется в тщательном выполнении заданий. Это учащиеся с положительным отношением к учебе, с высоким уровнем организации. Их отличают сознательное отношение к учебе, глубокое усвоение знаний. Знания характеризуются системностью, глубиной, прочностью, сформированностью приемов учебной работы. Учатся они на "отлично". В числе мотивов, побуждающих к учению, стремление овладеть профессией, новыми способами действий. Доминирует интерес к процессу добывания знаний. Поэтому при организации индивидуальной работы надо исходить из того, что учебные задания должны способствовать дальнейшему умственному развитию, более высокому уровню обучения.

2 тип. Учащиеся, у которых высокий уровень обучаемости выступает как потенциальная возможность, в силу своеобразия позиции по отношению к учению. Учащиеся этого типа характеризуются относительным равнодушием к результатам учебного труда, не желают работать систематически, выполнять работу тщательно, с должным старанием. У них беспечное, формальное отношение к учебе, и, следовательно, сравнительно низкое качество знаний, низкий уровень самоорганизации. Они стараются держаться на уровне предъявляемых требований обучения, чтобы не оказаться в числе неуспевающих. Они плохо работают на уроках, мало внимания уделяют домашним заданиям, но благодаря способностям им удается держаться на уровне среднего учащегося по успеваемости.

Возможности учащихся этого типа в усвоении знаний и уровне овладения знаниями не совпадают. Они усваивают основные содержания программ, имеют некоторые навыки в решении отдельных задач и значительные проблемы в знаниях, которые не имеют, однако, существенного влияния на дальнейшее усвоение материала. Учатся они в основном на "3" балла.

Основная причина такого отношения к учебе - недостаточная сформированность мотивационной сферы, которая проявляется в непонимании значимости знаний для себя. Познавательные интересы либо слабо развиты, либо не связаны с учебной работой.

Самооценка в учебе невысокая; беспечное отношение к учению объясняется неумением заставить себя заниматься систематически. Для некоторых учащихся характерно неумение управлять вниманием, памятью, волей. Можно выделить некоторые особенности индивидуальной работы с ними:

1. Задания должны быть посильные, с учетом пробелов в знаниях. Цель - формирование интереса к знаниям, положительного отношения к учебе,

2. Особое внимание следует уделять специальной работе по формированию необходимых учебных умений и навыков, а также воспитательной работе.

3. Необходима работа по развитию собранности, умения организовать себя, внимания, воли, наблюдательности.

3 тип. Учащиеся с невысокой степенью обучаемости, но достигающие относительно высоких результатов в учении. Недостаточное развитие мыслительных операций у них компенсируется собранностью, прилежанием, стремлением эффективно использовать рациональные приемы учения.

Главная особенность этих учащихся - привычная добросовестность в выполнении учебной работы и уверенность в том, что задание можно успешно выполнить.

Учатся в основном на "4" и "5". Отношение к учебе положительное.

У учащихся этого типа развито чувство ответственности за качество работы, довольно высокий уровень познавательных интересов; они много читают.

Общие особенности индивидуальной работы: целесообразно рекомендовать приемы и способы выполнения задания, которые способствовали бы повышению уровня обучаемости. Значительно облегчает работу использование наглядности.

Знания, умения, навыки этих учащихся формируются медленнее, чем у других учащихся. Часто за период отведенного времени они не успевают выполнить задания, изучить необходимый материал, поэтому преподаватель должен продуманно подбирать задания для формирования умений и навыков учебной работы; планировать и проводить дополнительные занятия.

4 тип. Учащиеся испытывают серьезные трудности в учебной работе. Отсутствует интерес к учению; для них характерны низкий уровень знаний и умений, невысокая самоорганизация. Это учащиеся с низкой обучаемостью и недостаточным уровнем формирования учебных навыков.

Работа с этими учащимися затрудняется значительными пробелами в знаниях. Эти трудности настолько серьезны, что дополнительные задания не всегда дают ожидаемый эффект.

Они слушают объяснения учителя, списывают с доски решение задач, делают домашние задания, но уровень освоения знаний низок. Они нуждаются в помощи учителя. Она должна осуществляться на уроке, через индивидуальную работу и через проведение дополнительных, специальных занятий.

При подготовке к урокам и организации учебно-познавательной деятельности учащихся каждому педагогу целесообразно соотносить свои действия и методы обучения с уровнем развития учебных возможностей того или иного типа учащихся.

Для повышения эффективности учебной работы с учащимися целесообразно предусмотреть использование приемов, направленных на активизацию внимания, обеспечение должного темпа выполнения работы и т. д. К таким приемам относятся:

1) выдача различных заданий учащимся (например, следить за объяснением материала по предложенному учителем плану, составить свой план по ходу рассказа, составить краткий конспект нового материала, придумать, подобрать поясняющие примеры и т. д.);

2) предварительное ознакомление учащихся с материалом следующего урока (по учебнику или дополнительной литературе);

3) применение не только отдельных типов наглядности, но и их сочетаний, например, можно использовать на уроке и схему прибора, и его изображение на рисунке, и модель (или сам прибор);

4) ориентирование учащихся в учебно-познавательной деятельности (как определяется цель предстоящей работы, каким образом представить этапы работы, способы ее осуществления, как выбрать способы самоконтроля и т. д.);

5) предложение заданий на запись главной мысли текста, на подготовку вопросов к нему, на составление ответа и т. п.;

6) предложение повторить теоретический материал к следующему уроку.

ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

Р. Г. АМИРОВ

К ПРОБЛЕМЕ ОТЧУЖДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА В ИНДУСТРИАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ

Мысль об отчуждении человека уже была глубоко проанализирована в немецкой классической философии. В этой философии понимание отчуждения “сместилось” с трактовки его как состояния к истолкованию его как процесса. Процесс же этот был раскрыт как деятельность людей, деятельность духовная, сопряженная с реализацией человеческих потенциалов, их объективациями, овеществлением и т. п.

Главная заслуга в истолковании отчуждения как процесса, “включенного”¹⁴ в деятельность людей, принадлежит Гегелю. Именно он обнаруживает историчность отчуждения, его изменчивый характер, определяемый модификациями структур человеческой деятельности. Гегель рассматривает отчуждение как необходимый момент объективации человеческих сил и их обобществления. Он фиксирует внимание на сложной диалектике отчуждения и освоения, в частности на диалектике приобщения индивида к культуре: работа индивида в формах культуры, его участие в движении этих форм является вместе с тем их индивидуализацией, их переводом на язык личностного бытия.

К. Маркс попытался придать рассмотрению проблемы более конкретный социальный смысл, связать преодоление отчужденных общественных форм с ликвидацией классовых антагонизмов, эксплуатации человека человеком.

В своем подходе к проблеме Маркс, в отличие от Гегеля, сделал акцент на предметной самореализации человека, а не только его сознания: именно человек в целом своим утверждением в предметном же мире создает и ситуацию отчуждения, и ситуацию освоения. Точнее, Маркс говорил о распредмечивании-опредмечивании социальных качеств и человеческих сил, в ходе которого опредмеченные силы могут отчуждаться от человека, превращаться в средства, враждебные своему создателю.

Маркс детализирует представление об отчуждении как процессе: он описывает отчуждение результатов деятельности, собственно процесса деятельности и самого человеческого индивида, т. е. - само- отчуждение. Отчуждение определяется тогда как утрата человеком контроля над результатом своей деятельности, над процессом собственной деятельности и над самим собой и в этом смысле - утрата человеком самого себя.

В “Экономическо-философских рукописях 1844 года”, вводя в свой анализ вслед за категорией “частная собственность” категорию “отчуждение труда” и рассматривая отчуждение в качестве, основной преграды на пути самоосуществления индивида, Маркс рассматривал будущее общество, на котором отчуждение должно и может быть объективно снято. Разрабатывая теорию естественно-исторического снятия отчуждения - становления и развития нового общества, он проанализировал соотношение категорий “отчуждение труда” и “частная собственность” и установил, что частная собственность является не первопричиной отчуждения, а следствием отчужденного характера труда. Простое уничтожение частной собственности не может вызвать к жизни нормально функционирующее новое справедливое общество, пока не созрели материальные предпосылки для его естественно-исторического становления.

Однако вопрос о том, какие материальные условия могут побудить человека отказаться от частной собственности, ориентацией на владение которой пронизан весь период существования отчуждения, оставался открытым. Для его решения Маркс переходит к исследованию более глубокого пласта отчуждения - категории разделения труда. Основу разделения труда, а, следовательно, обусловленной им частной собственности необходимо искать гораздо глубже - в развитии производительных сил, орудий труда и технологий. Закономерности взаимосвязи разделения труда с логикой изменений в средствах производства позволили обосновать причины устойчивости, глубокой укорененности структур частной собственности в истории. “Отчуждение” - это не локальная проблема какой-либо одной страны или ряда стран, которая перестает быть проблемой, как только мы пересечем государственную границу этих стран. Это - всемирно-историческая проблема, практически еще мировой историей не разрешенная, - заметил в своем докладе “Гегель и “отчуждение”” известный философ Э. В. Ильенков на Международном Гегелевском конгрессе в Праге в 1966 году.

Устранив частную собственность, социалистическая революция не смогла вместе с тем устранить различные формы отчуждения человека от общественного богатства, более того, произошла подмена ее гуманистической цели средствами: человек из главной ценности, самоцели общественного развития превратился в “рабочую силу”, в средство решения прагматических, а нередко иррациональных задач. Невнимание к человеку - “главной производительной силе” общества обернулось прогрессирующей динамикой деструктивных факторов экономического развития, многие из которых связаны прежде всего с человеческим фактором: нерадивое отношение к труду, современный дуддизм, высокий уровень занятости ручным трудом, пьянство, воровство.

Условия отчуждения создают ту парадоксальную ситуацию, когда качества субъекта переходят от людей к вещам, им создаваемым, что именно вещи проявляют себя как живые, одаренные сознанием и волей существа, которые ставят цели себе и людям, и превращают последних в : : ап : достижения этих целей. Как заметил немецкий экзистенциалист К. Ясперс (1986). "человек становится одним из видов сырья, подлежащего целенаправленной обработке. Поэтому тот, кто раньше был субстанцией целого и его смыслом - человек - теперь становится средством... Техника делает . ттеетзование всех людей зависимым от функций сконструированного ею аппарата (с. 144-145).

Культ материально-технического могущества и техницистское мышление эпохи пг езгл : к тому, что предметы, созданные человеком, техника предстали перед их создателями как враждебная сила. Человек лишился собственного бытия, став "одномерным"⁴⁴ потребителем, индифферентным отчужденным. Человек эпохи индустриальной цивилизации стал оторванным от человеческой - изаи. потерял свое бытие, остался одиноким под сводами созданной им самим сверхкомфртгтабельности и сочувствовал себя бобылем и, если привести меткое высказывание датского философа С. Кьеркегора, он стал похож на человека, который воздвиг золотую башню, а сам живет в нужде.

По мнению Г. Маркузе (1994), в индустриальном обществе технический аппарат производства (с увеличением автоматизации) функционирует не как простая сумма инструментов, которые могут быть изолированы от вызванных ими социальных и политических последствий, но скорее, как система, которая однозначно определяет продукт этого производственного аппарата, а также действий по его обслуживанию и развитию. Механизированное и стандартизированное производство, требование его функционирования навязывают соответствующие экономические и политические ограничения на труд, досуг, на материальную и интеллектуальную культуру. В силу специфичности того способа, каким индустриальное общество организует свою технолошческую базу, оно становится тоталитарным.

Политические силы, считает Маркузе, утверждают себя через свою власть над технологическим процессом и технической организации аппарата управления. Правительства индустриального общества только тогда могут защитить и утверждать себя, когда они в состоянии мобилизовать, организовать и использовать технические, научные и производственные возможности цивилизации. И эти возможности мобилизуют общество в целом, независимо и помимо индивидуальных или групповых интересов. "Все это делает технику, - заключает он, - наиболее эффективным политическим инструментом в любом обществе, в основе которого лежит механизированное и стандартизированное производство (1967). Технический производственный аппарат имеет тенденцию становиться тоталитарным в такой степени, что определяет не только социально необходимые профессии, умения и установки, но также и индивидуальные потребности и ожидания. Это уничтожает противоположность между частным и общественным существованием, между индивидуальными и социальными потребностями. Технология устанавливает новую, более эффективную и более удобную форму социального контроля и социальной связи.

Посредством технологии культура, политика и экономика сливаются в глобальную систему, производительность и потенциальный рост которой стабилизируют общество. Массовое общество и распределение требуют всецело подчиненного индивида и сами формируют его. Они демонстрируют непосредственную, автоматическую идентичность, которая была характерна для примитивных ассоциаций. В развитой индустриальной цивилизации эти формы появляются вновь. Эта новая непосредственная идентичность является продуктом разработанного научного управления и организации. В рамках такого общества традиционная концепция отчуждения становится сомнительной, считает Маркуза, поскольку индивид идентифицирует себя с существованием, которое навязывается ему, и находит в этом источник своего развития и удовлетворения. "Эта идентичность является не иллюзией, а реальностью. Тем не менее эта реальность составляет более прогрессивную форму отчуждения. Оно становится полностью общественным; отчужденный субъект наслаждается своим отчуждением (Маркуза, 1967). Появляется одномерность, которая существует везде "и во многих формах. Одномерное поведение и мышление характеризуются тем, что все идеи, чувства и содержание мысли покидают область рассуждения и действия и сводятся к терминам реальности. То же самое происходит с ценностями.

Современное информационное общество создает возможность для ослабления отчуждения посредством изменения характера труда на автоматизированном производстве. Автоматизация приводит к тому, что частичная, повторяющаяся, монотонная работа, столь характерная для фазы индустриализации и массового общества, исчезает. Машины сами по себе не определяют ритм и интенсивность человеческого труда. Ответственность за проверку, эксплуатацию и починку автоматизированных машинных комплексов становится новой рабочей профессией, характеризующейся высокой технологической специализацией. Безусловно, здесь существуют трудности и барьеры, которые необходимо преодолеть, но движение в этом направлении создает возможности интеллектуального роста с соответствующим ростом профессионального и трудового удовлетворения. Кроме того, организационные процессы, происходящие л современных корпорациях, создают возможность для подключения громадных масс работающих к управлению и власти на производстве, формируют условия для базовой демократии. Тем самым, переход от индустриальной стадии развития цивилизации к постиндустриальной открывают неизведанные пока горизонты прогресса.

ЛИТЕРАТУРА

- Маркс К., Энгельс Ф. Соч., Т. 42.- С. 41-174.
Ильенков Э. В. Философия и культура. - М.: Политиздат, 1991. - 464 с.
- Ясперс К. Современная техника //Новая технократическая волна на Западе. - М.: Прогресс, 1986. - С 1:9-146.
Маркузе Г. Одномерный человек. - М.: REEL-book, 1994. - 344 с.

В. А. БЕЛОУСОВ, Т. Г. БЕЛОУСОВА

ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ: МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Всякое познание - процесс. Первый этап изучения соотношения философии и исторической науки - этап взаимного отрицания. Чтобы составить себе четкое представление о специфике каждой из этих дисциплин, следует противопоставить их друг другу.

Объект философии - всеобщее, развитие, свобода, объект истории - единичное, устойчивое, зависимое поведение человека, социальной группы.

Философия опосредствованно (через науку и пр.) связана с реальностью, история же с ней соотносится непосредственно. Хотя прошлое - ее объект - непосредственно не воспринимается, однако непосредственно воспринимаются используемые последней исторические источники, текстуальные и археологические.

Философия, изучая всеобщее в субъектно-объектных отношениях, есть реляционное знание, история - прежде всего знание "реистическое", знание о "вещдх", - исторических событиях.

Философия - знание о бесконечном, история - знание о конечном. Даже если признать, что целью истории является исследование социальных институтов, их изменений (У. Дрей), положение принципиально не меняется: институт - часть общества, общество - часть мироздания.

Философия - умозрительна, абстрактна. История - конкретно-эмпирична, фактологична (Фихте, Виндельбанд, Риккерт).

Философское знание - качественно-обобщающее, историческое - количественно-индивидуальное. В философии множество едино, в истории единое множественно

Философия - не наука, а то, что лежит между наукой и религией (Рассел, Бердяев), историческое же познание - наука, по крайней мере выказывает свои претензии на бытие в качестве оной.

Философия - иррациональна, но не в том смысле, что в ней не действует разум, а в смысле необычной, необыденной его направленности. История же стремится рационально отобразить прошлое.

Философия методологична, поскольку является рефлексией о свободной деятельности человека. История же объективна, нацелена на изучение объекта познания, а не способов получения знаний о нем.

Философское знание организовано, хотя и весьма своеобразно: у каждого мыслителя по-своему. Историческое знание - составное, суммарно-арифметическое и с этой точки зрения неорганизованное.

Философское знание сверхсистемно, каждое положение тут зависит от всех других и наоборот. Историческое знание несистемно (Фихте). Индивидуальность исторических событий не предполагает наличие законов как объективных основ осуществления системных процедур.

Философия эссенциальна, за внешним многообразием ищет единство, за явлениями - сущность. История считает эту процедуру ненужным удвоением мира, поэтому она феноменологична.

Философский подход к миру иерархичен: явления полагаются зависимыми от сущности, многообразие - от единого, сущее - от должного. Подход же исторической науки одноплоскостной, неприсубординированный.

Не случайно философия эзотерична, есть знание для посвященных, а история экзотерична, есть знание для всех.

Философия понимает, история описывает, "что и как было" (Л. Ранке). Философская герменевтика (Шлейермахер, Зиммель, Дильтей) требует максимального вживания в образ исторического персонажа. Историк же обязан занимать отстраненно-отчужденную позицию.

Философское знание - личностно-субъективное, историческое - нейтрально-интерсубъективное.

В философии превыше всего оригинальность, неповторимость. В истории господствует ординарность, стереотипность.

Философия - аксиолого-ценностное рассмотрение мира, история - незаинтересованно-объективное его исследование.

В философии нет истины, есть оценка. В истории не должно быть оценки, но может быть истина.

Философское знание непроверяемо, коль скоро оно личностно. Историческое знание проверяемо, хотя бы по причине своей интерсубъективности, безличностности.

Отсюда философское знание гипотетично, а историческое достоверно.

Подлинная философия идеалистична, история - материалистична.

Философия - способ построения мира должного. Даже всеобщее здесь - не столько то, что есть, сколько то, что должно быть. Задача же истории - познание мира сущего.

Философия - творчество, история - отражение. Первая активно перерабатывает имеющиеся данные, вторая пассивно следует за ними.

Философия плюралистична, каждый ее представитель стремится построить свой собственный мир должного. История монистична, она не прилагает сослагательное наклонение к прошлому.

Философия сверхкритична, т. к. должное и сущее никогда не совпадают. История есть простая фиксация социальной событийности.

Философия тем самым противоречит реальности, тогда как история гармонирует с ней.

Философия экспансивна, навязывает сущему его должное состояние. История ненасильственна, ее объект - прошлое перед ней не наличествует.

Идеал философии - эстетически-художественный, идеал исторического познания - сухо-академический, сциентистский.

Философия перспективна, движется от настоящего к настоящему и прошлому, ведь осуществление идеала, должного может происходить только в будущем, история ретроспективна, она изучает лишь прошлое (А. Данто). Ее мыслительное движение - от одного прошлого к другому.

Философия предсказывает будущее (богочеловеческое общество Вл. Соловьева), история не пророчествует. Объект предвидения - несуществующее, не могущее осуществиться или существовать, в то время как объект истории - прошлое есть уже осуществленное состояние.

Философия эсхатологична, ищет и находит конец истории - завершение сущего и наступление идеально-должного. История принципиально антиэсхатологична, антителиологична, она живет не ожиданием конца, а познанием начала.

Философия каузальна. Всеобщее, должное, сущность причина единичного, сущего, явления. История функциональна уже потому, что несущна. Не почему, не ради чего, а как именно ее вопрос.

Философия пребывает во времени, а история находится в пространстве. Прошлое разбивается ею на отдельные сосуществующие события. Время превращается в совокупность пространств, опространсвевается.

Таким образом, на первом этапе исследования выясняется то, что философия и история есть противоположности, взаимно отрицающие друг друга. Однако проверка полученных знаний предполагает фальсификацию отрицание их истинности и утверждение им противоречащих знаний. Необходимо доказать, что указанные характеристики философии присущи и наоборот. Только если истории, как и фальсификация будет проведена верификация - подтверждение результатов первого этапа.

В этом и состоит сущность второго этапа анализа соотношения философии и истории - этапа взаимного полагания. В самом деле, философ изучает не только всеобщее, но и единичное, хотя бы уже потому, что каждый вид всеобщего(закон и т. д.) отличается от другого вида всеобщего(хаоса и и поэтому единичен. С другой стороны, история исследует не только единичное, но и всеобщее. Исследователя привлекает не всякое событие прошлого, а только общезначимое, определяющее логику развития общества. Поскольку существует связь исторической науки и мировоззрения, идеологии, она не способна найти истину (К. Мангейм, Г. Барт, Г. Мюндаль), является не наукой (Ф. Бэкон, Шопенгауэр), а скорее представляет собой нечто близкое к поэзии (Аристотель).

Вот почему существует необходимость перехода к третьему этапу - этапу абсолютного тождества утверждению философии и истории как состоящих из одних и тех же противоположностей. Философия и история одновременно есть познание и всеобщего, и единичного и т. д.

Цель четвертого, структурно-субординационного этапа - показать, что положение противоположностей неодинаково. Противоположности, указанные на первом этапе, являются основными, а упомянутые на втором - неосновными. Для философии главной является интекция на выявление всеобщего, но не без интереса, пусть и второстепенного, к единичному, а для истории верно наоборот. Поэтому философия и история являются не абсолютными, а относительными противоположностями.

Задача пятого этапа - этапа синтеза - анализ этих противоположностей, взаимодействующих посредством различных форм интеграции - детерминистской, функциональной и т. п., и рассмотрение процесса "одевания" центрального ядра философии и истории перифериями. Со стороны истории - это всемирная история, история мировых цивилизаций (Данилевский, Шпенглер, Тойнби и др.), исследования в области исторических периодизаций, использование не только индивидуальных, но и обобщенных описаний и т. п. Со стороны философии - это философия истории, историософия (Августин, Руссо, Монтескье, Вико, Гердер, Кант, Гегель, Ясперс и др.).

Экстраполяция сказанного в будущее составляет задачу шестого этапа - этапа развития. Речь идет о возможности образования нового типа исследования - философо-истории, историо-философии. Появление данного типа - дело будущего, видимо, отдаленного и, возможно, вообще не могущего когда-либо состояться. Одно дело - периферия, принадлежащая все-таки или философии, или истории и ими контролируемая, а другое дело - промежуточная область, раз ими рожденная, но затем вышедшая из-под их контроля и ставшая независимой.

В. А. БЕЛОУСОВ

ФИЛОСОФИЯ Н. А БЕРДЯЕВА

Социально-экономические условия. Бердяев (1874-1948), выдающийся русский философ, жил в эпоху становления и развития капитализма в России, формирования и эволюции СССР, двух мировых войн.

Биография. Он родился в старинной дворянской семье. До 1917 г. учился в Киевском университете, работал в журнале "Вопросы жизни", издательстве "Путь". В 1922 г. был выслан из страны, жил в Германии, Франции, руководил журналом "Путь", умер за письменным столом.

Идейные предшественники. Это - Я. Беме, И. Кант, К. Маркс, Ф. М. Достоевский, В. С. Соловьев и др.

Главные работы. Это - "О назначении человека", "О рабстве и свободе человека", "Опыт эсхатологической метафизики".

Основные черты философии. "Я избираю философию, в которой утверждается примат свободы над бытием, примат экзистенциального субъекта над объективированным миром, дуализм, волюнтаризм, динамизм, творческий активизм, персонализм, антропологизм, философия духа".

Онтология мыслителя характеризуется следующими чертами: антропологичность (философия познает "бытие из человека и через человека"); "антионтологичность" (нет онтологии как учения о неизменной сущности); "антисубстанциональность" (сущность - не устойчивое, а изменяющееся образование); диалектичность (сущность - самопротиворечивая развивающаяся система); мистичность (подлинная сущность - иррациональная бездна, добытийственная свобода); непоследовательный монизм (наряду с Ungrund субстанциональной силой наделяются бог и человек); непоследовательный деизм (бог, создавший мир из Ungrund, его оставляет, хотя и не окончательно); теодицея (не бог, а безосновная свобода и человек ответственны за зло).

Диалектике философа свойственны следующие основные признаки: онтологизм (диалектичны и человек, и природа, и сущность); антропологизм (диалектика разрабатывается главным образом на общественном материале); инструментализм (диалектика не столько философская система, сколько метод решения проблем); иррационализм (рационализм "есть бессилие вместить антиномизм"); анти- номизм (акцент на борьбу противоположностей, а не на их единство); критицизм (диалектика есть прежде всего критика существующего).

Основные положения антропологии Бердяева: онтологизм (человек неразрывно связан с миром); диалектичность (человек - одно из самых противоречивых существ в мире); идеализм (существует примат духа над телом, человека над миром); религиозность; персонализм (человек выше всего - мира, общества); экзистенциализм (свобода, страх, надежда, тоска, скука и пр. - основные признаки человека); трагизм ("Я страдаю, значит, я существую!"); агрессивность (человек бунтует против бога, общества, мира); ступидность (носитель добытийственной свободы, богоподобное существо, природно-биологическое образование, представитель общества, экзистенциально-персоналистическая религиозная личность - пять основных уровней бытия человека).

Личность - одна из главных категорий антропологии мыслителя. Важнейшая характеристика личности - свобода. Свобода эссенциальна (сущность личности - свобода); субстанциональна (личность получает свободу от Ungrund и бога, продолжает ими производимое мироустройство); религиозна ("Последняя, конечная свобода... есть добродетель религиозного совершеннолетия"); априорна (свобода дана человеку от рождения); противоречива (свобода порождает и добро и зло); трагична (гениальность свободной личности "по существу трагична, она не вмещается в "мире"); мужественна (свобода предполагает выбор - шаг в неизвестность, чреватый гибелью); необусловленность ("Свобода... ничем необосновываемая и необусловливаемая" черта личности); непредсказуема (только последствия послушания можно предвидеть, свободную жизнь предвидеть невозможно); необъяснима (для мира природы и общества с их отношениями необходимости); духовна; абсолютна (частичная свобода - отсутствие свободы); аристократична (большинство людей вместо свободы выбирают безответственность спокойного существования); асоциальна ("всякая группировка враждебна свободе"); этична (в смысле морали творческой, порождающей новые, высшие формы жизни); "любовна" ("Любовь сжигает всякую необходимость и дает свободу"); интенциональна ("Свободный волевой акт должен иметь содержание, предмет, цель"); принудительна (для личности свобода имеет характер принуждения, долга); независима; самодетерминированна ("Свобода есть моя независимость и определяемость самой личности изнутри"); "выборна" (в свободе личность сама выбирает одну из нескольких альтернатив); активна (свобода не столько выбор из не личностью созданного многообразия, сколько создание этого многообразия); противоречива (свобода - путь установления независимости человека от бога и одновременно путь восстановления связи с ним); многообразно-классификационна ("Есть две свободы - свобода божественная и свобода дьявольская", т. е. борьба человека с богом; свобода низшая, присущая всякому человеку, и свобода высшая, свойственная личности; свобода "от" - свобода как произвол, бессодержательная, отрицательная, формальная, и свобода "для" - положительная, содержательная, во имя бога и к богу).

Творчество - еще одна важнейшая, тесно связанная со свободой, характеристика личности. Основные

свойства творчества: быть свободой ("А творческий акт всегда предполагает... свободу")*: быть определенной свободой ("В грехе - свобода "от", в творчестве - свобода "для"); быть смыслом жизни (творчество - высшее назначение человека). Творчество диалектично (есть способ развития мира, личности); религиозно ("Творческий акт - особый религиозный опыт"); трансцендентно (есть "выход в иной мир"); теургично (оно "двигается не к ценностям культуры, а к иному бытию", порождает новую онтологию); противоречиво (встремлено к иному миру и в тоже время нужно воплощаться в материалах именно данного мира); креативно ("суть создание... небывшего") ненормативно (есть отказ от общеобязательных норм); активно; гениально ("В таланте есть умеренность и размерность. В гениальности всегда безмерность"); необъяснимо; трагично (есть "жертва безопасностью"); асоциально (любое явление общества "всегда - приспособление, а не творчество"); эротично ("Гениальность насквозь эротична, но не сексуальна"); многообразно-классифициционно (совпадая, по существу, здесь со свободой).

Личности также принадлежат и другие свойства. Это, например, эмерджентность (целое здесь предшествует частям); вера (как способ преодоления смерти утверждением вечного загробного бытия индивида); любовь (как общительность и соборное единство).

Основные положения и понятия одного из разделов антропологии - социология: объективизация (отчуждение процесса творчества от его результата, тела от духа, поглещенность индивидуального общим, господство внешней детерминации, приспособление к истории, среднему человеку); антиперсоналистическая социальность (общество враждебно личности); культура (суть дух, религия, личность, символ, аристократизм, организм); цивилизация (отрицание культуры* периода развития общества (дохристианский; христианский; но испорченно-нетворческий, аскетический; христианский творческий); три времени (космическое; исторически-земное, социально-массовое, преступное; экзистенциальное, личностно-божественное); три силы истории: нй посредством высших религиозных ценностей в сердце человека; добытийственная свобода, превратившаяся в результате объективизации в историческую необходимость. Рок; человек как личность, субъект свободы); буржуазность (и капиталистическая и коммунистическая нерелигиозная форма существования человека); религиозный смысл истории (становление богочеловечества, превращение смысла истории в смысл личности; появление Христа как свидетельство единства божественной и человеческой истории; формирование из человека личности; создание личностью нового варианта христианства - творческого, антрополого-эсхатологического; апокатастасис - будущее всеобщее спасение всех людей).

Русский характер обладает многими чертами. Он синтетичен (как следствие особого географического положения России, ее бытия в качестве великого Востока-Запада); религиозен (причем с высокой степенью одаренности); некультурен (со слабым даром к творчеству культурных форм); эсхато-логичен (стремится к странничеству, исканию царства божьего); безмерен (не обладает мерой); антибуржуазен (не принимает буржуазных ценностей: примата материального над духовным, чрезмерной заорганизованности); терпим (в том числе и в отношении к деспотическим и тоталитарным склонностям властвующих элит); жертвенен (ради великой цели способен идти на великие жертвы); государственен (верит в правоту высших эшелонов власти); правдолюбив (требует социальной правды); избран (играет особую роль в деле спасения человечества от грозящей катастрофы, почему русский народ - народ-мессия); противоречив (жажда свободы соседствует с духом раболепия перед государством); трагичен (как следствие встречи двух сознающих - религиозного и марксистского и их совместного детища - мировой революции - страшного суда над эксплуататорами); соборен (преодолев коммунистическую, создает религиозную коллективность - богочеловеческое всемирное соборное общество, состоящее из объединенных христианской любовью людей).

Педагогический аспект учения Бердяева имеет общий (в силу антропологического характера его философии, утверждения высших духовных ценностей, проповеди свободы и творчества) и частный (по причине особого внимания к воспитанию высшего типа человека - личности) смыслы.

Противоречивость философии Бердяева многолика (в виде, например, совмещения критики рационализма с чудесами рационального же обоснования религиозной мистики и т. д.).

Историческое значение: "Наиболее известный из современных русских философов", величайшая заслуга которого состоит в доказательстве того, как мало добра содержится в нашей морали (Н. О. Лосский).

Т. Г. БЕЛОУСОВА

МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

Методология — термин, этимология которого связана с греческими словами «методос» (путь исследования) и «логос» (понятие). Методология — система принципов организации теоретической и практической деятельности человека, а также учение об этой системе.

Если в прошлом, в рамках классической науки, методология была областью философских исследований, то наука неклассическая приобрела достаточно развитое методологическое самосознание. Причин тому множество. Выяснилось, что объект познания есть система, из которой субъект познания может «выбивать»¹ самые различные его проекции, что выбор метода исследования не есть искусственная, а очень важная в познавательном отношении процедура, ибо от этого выбора зависит тот угол зрения, под которым предстает перед субъектом познания его объект.

Можно выделить три основных уровня исторического знания: философско-исторический, теоретико-исторический, эмпирико-исторический. Каждый уровень расчленяется на два подуровня: объектный (описание объекта познания) и метаобъектный, метатеоретический (рефлексия над объектным языком, ее методами и пр.).

Методология исторической науки относится как раз к метатеоретическим исследованиям. При этом структура методологии в целом идентична структуре всей исторической науки. В исторической эпистемологии, куда входит как ее часть историческая методология, доказано, что каждый уровень исторического знания организован, создается своим набором методологических процедур.

Философско-исторический уровень — это высший теоретический уровень исторической науки. Он в свою очередь делится на два подуровня: общенаучный и философский. Для создания первого историческая наука использует группу общенаучных методов, т. е. методов, применяемых в каждой научной дисциплине, но преломляемых к их специфике. Это такие методы как анализ и синтез, индукция и дедукция, обобщение, абстрагирование, идеализация и т. п. К числу философских относятся такие методы как восхождение от абстрактного к конкретному, диалектик-системный подход, триада и пр. В рамках этой группы существуют не всегда четко формулируемые, но на практике применяемые методологические подходы. Проанализируем некоторые из них.

Это диалектический и недиалектический подходы. Последний был представлен, в частности, концепцией круговорота, согласно которой история не столько развивается, сколько движется, причем по кругу, циклически. Циклическое видение мира характерно было для первобытного общества, а также доминировало в более поздние эпохи, являясь неотъемлемым компонентом джайнизма, буддизма, культуры Древней Греции, Рима и т. д. Диалектический же подход утверждает мысль о необходимости рассмотрения общества как развивающегося образования. В истории нет абсолютного повторения, хотя повторение относительное имеет место, да и то в качестве вторичного исторического феномена (историческая концепция спиралевидного развития Гегеля).

В определенной мере конкретизацией диалектического подхода являются концепции однолинейного и многолинейного развития. Однолинейная концепция приходит на смену концепции круговорота и возникает в четком виде в религиозной философии средневековья, особенно в философии Августина Блаженного. Согласно ей, общественные изменения имеют ярко выраженный направленный характер. Многолинейная же методологическая позиция представлена, например, Данилевским, Шпенглером, Тойнби и др. В соответствии с этой концепцией бессмысленно искать однонаправленное историческое время и историческое развитие, поскольку их в реальности не существует. Мировое сообщество — совокупность культур, каждая из которых настолько самобытна, что общество в целом и каждая культура в отдельности не могут иметь один и тот же исторический пространственно-временной маршрут движения.

Другую пару альтернативных подходов составляют идеализм и материализм. Исторический идеализм в свою очередь имеет различные варианты, например, объективно-идеалистический и субъективно-идеалистический. Последний исходит из представлений о человеке как носителе исторического движения, при этом сам человек сводится к идеальным-психическим характеристикам. Объективно-идеалистический метод нацеливает историков на поиск внеземных источников исторического процесса (например, в форме Абсолютной идеи Гегеля). Что касается материализма, то его методология предполагает нахождение вполне реальных факторов исторического процесса, например, биолого-эгоистических (французский материализм) или социально-экономических (марксизм).

«Индивидуальная» и «групповая» методологии направляют историческое познание на рассмотрение в качестве носителя исторического действия или конкретного индивида, причем героического типа (пророка, монарха), или больших групп людей (классов, наций, элит). Обычно идеалистическая методологическая позиция коррелирует с индивидуальной, а материалистическая — с групповым вариантом методологического исторического сознания.

Другая альтернативная методологическая пара — религиозная и атеистическая концепции исторического процесса. Она тесно связана с идеалистической и материалистической позициями. Идеализм более тяготеет к религии, а материализм — к атеизму. Религиозный подход требует от исследователя поиска за внешними проявлениями исторического развития скрытого двигателя — трансцендентного религиозного существа — бога. Атеистическая же методология направляет исследовательский поиск на выявление движущих сил развития общества внутри него самого.

Следует упомянуть и об антиномии однофакторного и многофакторного подходов к изучению исто

рии. Идеализм и материализм, религиозная и атеистическая методологические версии находятся в рамках однофакторного методологического исторического сознания. Марксизм - один из самых ярких представителей однофакторной методологической позиции, поскольку в экономике ищет единственно существенную, все определяющую причину развития общества. Представители многофакторного подхода указывают на различные причины существования, эволюции социума. Это и экономика, и политика, и мораль и т. д.

Дилемма сциентистского (неопозитивистского, марксистского) и антисциентистского (антипозитивистского) представители философии жизни) анализов - еще один вариант исторической методологии. Согласно ему, определяющей силой движения истории следует считать науку. Именно от нее зависит решение всех проблем в обществе. В соответствии со вторым принципом развития общества неохотят искать в ненаучных факторах, главным образом иррационально-психического характера. Если же логика коррелирует с однофакторной методологической концепцией, то второй - с многофакторной. В то же время их объединяет более идеалистическая, чем материалистическая методологическая позиция.

Оптимистический (Гегель, французские материалисты, марксисты) и пессимистический (в основном современные мыслители) подходы также противоположным образом определяют методологию исторического познания. Оптимисты - сторонники однолинейной, пессимисты - поборники многолинейной методологической концепции. Но однолинейная концепция, строго говоря, не настаивает на четкой характеристике (регрессивной или прогрессивной) направленности исторического процесса. Оптимистическая же версия утверждает: несмотря на все попятные движения, история движется вперед, тогда как пессимистическая версия настаивает на обратном.

“Реалистически-номотетическая”, с одной стороны, и “номиналистически-энтропийная”, с другой, еще две методологические парадигмы, диаметрально противоположным образом требующие рассматривать общество, когда речь идет о наличии или отсутствии законов его движения. Первая парадигма разделяется, к примеру, марксизмом, согласно которому существуют не только конкретно-исторические, но и глобально-всеобщие законы движения общества (закон определяющей роли базиса в отношении к надстройке и пр.). Противоположная методологическая версия утверждает, что самобытность каждого пространственно-временного отрезка исторического бытия не дает возможности говорить о существовании единых законов истории.

Помимо указанных выше, существуют еще телеологическая (неотомисты) и антителеологическая (Поппер) методологии. Согласно телеологическому стилю мышления, историю следует рассматривать как последовательное движение к одной цели. Парадоксально, но факт: данного стиля мышления придерживаются ярые противники - марксисты и теологи. Их различие заключается только в конкретном понимании данной цели: для теологов это - бог, для марксистов - коммунизм. Антителеологический стиль мышления предполагает отсутствие конечной цели, фундаментального смысла истории.

Что касается методологии теоретико-исторического уровня, то она, в сравнении с методологией философско-исторической, разработана слабее. Но некоторые достижения имеются и здесь. В частности, это выявление обобщающего описания, которое следует охарактеризовать как теоретический или, в крайнем случае, политеоретический метод исторического познания, направляющий внимание исследователя на анализ многообразия исторических событий. Кроме того, теоретическими являются историко-генетический, историко-сравнительный, историко-типологический, историко-системный, а также количественно-формальные методы исследования.

Эмпирические методы исторического познания в чистом виде не существуют, как не существуют в чистом виде и теоретические методы. Однако относительное различие между ними все-таки существует. Эмпирическими методами являются наблюдение, эксперимент, качественный анализ, отчасти индукция и т. д. Но применение этих методов в исторической науке глубоко специфично. Ведь историк непосредственно не получает возможность изучать свой объект - прошлое, а исследует его опосредствованно - через исторические источники (текстологические, археологические, в которых и зафиксированы свидетельства прошедшего). Своеобразие эмпирической методологии тем самым заключается как раз в ее “теоретичности”, в наличии здесь большого удельного веса теоретико-познавательных компонентов (абстрагирования, обобщения и пр.).

Таким образом, методология современного исторического познания представляет собой трехслойную систему методов - философско-исторических, теоретико-исторических, эмпирико-исторических. Но указанная методологическая система является рациональной по своему существу. В исторической же науке имеется и нерациональная, или, по крайней мере, “околорациональная” методология - воображение, интуиция и т. п. Однако изучение последней - предмет особого анализа.

Х. М. НУРГАЛИЕВ

**СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ СФЕРЕ
НОВОГО ИНДУСТРИАЛЬНОГО ГОРОДА (На примере г. Набережные Челны)**

Осуществление эффективного социального планирования в современном индустриальном городе обуславливает необходимость проведения конкретного социологического изучения его наличной социально-культурной ситуации. С развитием научно-технического прогресса социальная структура города становится более сложной в количественном и качественном отношении, многоплановой и многофункциональной. Значительные изменения в социальной структуре города в настоящее время являются также следствием развития рыночных отношений, которые затрагивают не только сферу экономики, но и социальную сферу. Для обеспечения гармоничного социального развития параллельно с этими процессами должна совершенствоваться и культурно-досуговая инфраструктура. При этом в ней все меньше ситуаций, которые можно разрешить при помощи стандартных, проверенных прошлым опытом административных акций.

В силу действий этих объективных процессов и тенденций структура и характер духовных потребностей личности также все более усложняется и развивается. Поэтому одним из главных требований к процессу переориентации деятельности учреждений культурно-досуговой сферы является необходимость дифференцированного подхода к удовлетворению духовных потребностей различных социальных групп населения.

Социологические исследования как раз и позволяют с этой стороны оценить деятельность учреждений культурно-досуговой сферы, правильно представить особенности поведения населения в досуговой деятельности с точки зрения полноценного удовлетворения духовных потребностей и интересов различных социальных групп, дать достоверную информацию для принятия оптимальных решений в планировании и управлении культурно-досуговой инфраструктуры для своевременной переориентации деятельности каждого из ее компонентов.

Как показали социологические исследования, проведенные в конце 80-х годов в городе Набережные Челны, целесообразна постановка следующих обобщенных задач: выявление проблем, накопившихся в современной структуре культурно-досуговой сферы; определение путей перестройки форм и методов работы культурно-досуговых учреждений, изучение средств формирования позитивных ценностных ориентаций различных групп населения в досуговой деятельности; определение путей активизации самодеятельного творчества населения города.

Следует отметить, что в каждом конкретном социологическом исследовании необходима постановка своих задач, большинство из которых можно свести к следующему: анализ существующей сети культурно-досуговых учреждений города; основные проблемы и противоречия в деятельности этих учреждений; степень удовлетворенности различных социальных групп свободным временем; изучение структуры досуговой деятельности молодежи; выявление основных форм социально-культурной активности молодежи; мотивы участия различных социальных групп в самодеятельном творчестве; зависимость этой мотивации от трудовой и социальной активности; связь общекультурного уровня развития участников самодеятельных творческих коллективов с уровнем их социальных притязаний.

Исследование проблем свободного времени ныне является одним из главных направлений социологии практически всех экономически развитых стран, которое связывается прежде всего с извлечением доходов в сфере свободного времени, а также с решением проблем рационального планирования, развития и использования свободного времени.

С прогрессом общества, как известно, происходит изменение соотношения между объемом рабочего и свободного времени в пользу последнего. Заметим однако, что наличие свободного времени и его рост - явление далеко не однозначное: с одной стороны, оно может служить исходной предпосылкой, необходимой для духовного и физического развития личности, с другой стороны, оно может стать и потенциально опасным, если будет отставать развитие социально-досуговой сферы. И дело здесь в том, что свободное время и досуг - понятия не тождественные. Существуют ведь и такие социальные группы, которые располагают массой свободного времени, но которые фактически не имеют досуга.

Поэтому досуг следует определять как особую форму свободной деятельности, направленной на удовлетворение культурных потребностей и творческого самовыражения физических и духовных потенций личности. Досуг представляет собой сложное, многоплановое явление, которое, естественно, не может быть целиком описано в рамках одного социологического анализа. Поэтому в социологических исследованиях, проведенных в городе Наб. Челны, выделялись лишь некоторые виды творческой самодеятельности и круг основных потребностей его жителей. Для реализации творческой энергии людей, удовлетворения их духовных потребностей необходим некоторый минимум материальных затрат, комплекс учреждений.

Культурно-досуговая сфера представляет собой упорядоченную систему взаимосвязанных и взаимодополняющих организаций и учреждений, оборудованных мест отдыха и развлечения, которые в совокупности составляют материальную базу духовной деятельности. Обычно такая материальная база складывается постепенно, на протяжении долгих лет и эволюционирует довольно медленно в соответствии с формированием новых общественных потребностей в области культуры. Однако, в новых городах возникает проблема первоначального строительства такой базы в условиях острого дефицита

социальной информации. А поскольку реальные культурные потребности населения на этапе планирования городского населения еще неизвестны, то в практике применяют определенные нормы обеспечения жителей города учреждениями культуры. Подобные нормы выводятся из среднестатистических данных, которые рассчитаны на удовлетворение духовных потребностей абстрактного среднего горожанина.

Поэтому, прежде, чем говорить об особенностях культурно-досуговой сферы г. Набережные Челны, нам необходимо было вычлнить некоторые характерные признаки, присущие всем новым городам. Новые города зачастую приобретают узкопрофессиональный признак, который предопределяет существенную их особенность, что население оказывается втянутым в сферу ведомственных интересов, не вполне совпадающих с интересами населения. Отсюда проистекает неудовлетворенность людей, что обуславливает низкую эффективность функционирования учреждений культуры. Так, число горожан г. Набережные Челны, удовлетворенных организацией культурной жизни, составило всего лишь 49%.

Другой особенностью, влияющей на становление культурно-досуговой сферы новых городов, является зависимость их роста от миграционных процессов.

В период бурного строительства КамАЗа, других промышленных предприятий и самого города Набережные Челны оказались центром притяжения относительно малоквалифицированной рабочей силы преимущественно из сельских районов. Кроме того, в город естественно вошло население трех деревень, прежде существовавших на месте Набережных Челнов. Смешанное население привнесло в формирующуюся городскую культуру причудливое сочетание городских и деревенских традиций, норм, культурно-ценностных ориентаций.

По мере становления и развития промышленных предприятий спрос на высококвалифицированную рабочую силу растет, поэтому в миграционном потоке возрастает доля и других групп - носителей стереотипов городской культуры.

Значительное влияние на социально-культурную жизнь индустриального города оказывает специфическая стандартизация некоторых сторон жизнедеятельности всего населения. В частности, занятость людей и вещей в городе регламентируется расписанием, что накладывает свой отпечаток на ритм городской жизни, сказывается и на работе культурно-досуговой сферы. Городская жизнь неизбежно стандартизирует и язык, что очень существенно в таком многонациональном городе, как Набережные Челны.

Некоторые особенности в организации культурной жизни порождаются колебаниями плотности городского населения. Последняя зависит не только от простого соотношения числа жителей на единицу площади. В действительности плотность зависит от интенсивности контактов между людьми, от степени освоения человеком горизонтального и вертикального городского пространства, от объема деятельности людей, проходящей в общественных местах, от ритма передвижения по городу. Набережные Челны являются современным промышленным городом, поэтому при планировании застройки упор делался на диверсификацию городского центра. При этом общественные центры создавались в микрорайонах, что повлияло на пространственное размещение и объектов культурно-досуговой сферы. Сегодня объекты культуры и досуга рассредоточены на большой территории с целью максимального их приближения к месту жительства. Не случайно в связи с этим одно из социологических исследований было посвящено этой проблематике. Общественное мнение, в частности, достаточно определенно указывает на необходимость приближения культурно-досуговой деятельности населения к месту жительства.

Важное значение культурно-досуговой сферы в жизни индустриального молодого города обуславливается тем, что она создает дополнительный чрезвычайно мощный канал коммуникации, общения. В современных условиях приобщение личности к общественным ценностям, богатствам культуры осуществляется преимущественно через каналы средств массовой информации. Социологические исследования в г. Набережные Челны выявили, что средства массовой информации по регулярности воздействия на аудиторию значительно опережают имеющиеся в городе учреждения культуры и досуга. Так, регулярно просматривают программы телепередач 92% опрошенных жителей, радио является основным и дополнительным источником информации для 89% взрослого населения. В то же время опрос свидетельствует, что услугами общественных библиотек более или менее регулярно пользуется лишь около трети взрослого населения, а активными посетителями клубных учреждений является всего 2% опрошенных.

Решение проблем эффективной организации досуга во многом зависит от самодеятельности населения, изучению которой было посвящено несколько социологических исследований. В частности, как показал опрос общественного мнения, за необходимость активизации общественности в самоуправлении организацией досуга, высказались 54,3% опрошенных, а свою роль в организации досуга респонденты видят в основном в создании общественных советов по организации досуга по месту жительства (47 % опрошенных).

Данное обстоятельство позволяет нам полагать, что инициатива по созданию каких-либо организационных форм общественного влияния на деятельность культурно-досуговой сферы должна исходить от самого населения, от его инициативных групп. При этом задача официальных органов управления культурой сводится к тому, чтобы не мешать этому стихийному процессу, а поддержать такую форму организации, которая сама отольется в процессе самореализации общественной инициативы. Не следует бояться, что ситуация может выйти из-под контроля органов управления культурой. Ведь все равно материальные предпосылки культурно-досуговой деятельности остаются в руках официальных органов, поэтому мимо них не может пройти ни одна общественная инициатива по организации досуга. Официальным инстанциям в управлении культурой и досугом не следует стесняться предпочтения самодеятельной инициативе, помогая ей реализоваться.

А. Т. КАЮМОВ

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ЗАВОЕВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ РУССКОГО ГОСУДАРСТВА НА КАВКАЗЕ (В ДАГЕСТАНЕ, ЧЕЧНЕ И ИНГУШЕТИИ): ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Русский царизм издавна устремлял свои взоры на Кавказ вообще, Дагестан и Чечню в особенности.

В первой четверти XIX века русский царизм перешел к систематическому политическому завоеванию Дагестана и Чечни. Начало этого систематического завоевания совпадает с тем периодом, когда Россия после войны 1812 года и поражения Наполеона становится одной из руководящих держав в реакционной политике "Священного союза".

Корни этой великодержавной политики уходят во вторую половину XVI века, когда история Московского государства связывается в значительной мере с овладением низовьями Волги и Каспийским морем. Это был первоначальный период превращения русского государства из национального в многонациональное.

После взятия Казани (1552 год) и покорения Астрахани (1556 год) обогатились восточные пределы Московского государства и был обеспечен выход к Каспийскому морю - путь для развития торговых сношений с народами Кавказа и Ирана. Московское государство создало выгодное стратегическое положение для захвата Кавказа и реальную угрозу Крымскому ханству. На реке Терек был построен ряд военных укреплений и крепостей. Некоторые местные князья стали поступать на службу к царям Московского государства. Эти события характерны для первоначального периода завоевательной политики русского царизма на Кавказе вообще, в Дагестане, Чечне и Ингушетии в особенности.

Со времени царствования Петра I, особенно с его походов в Дагестан в 1722-1723 годы, начинается второй период завоевательной политики русского государства на Кавказе.

После вступления на престол Петра I влияние России на дела Кавказа и Дагестана и роль ее в них становятся все более определенными. Это положение целиком и полностью отвечает насущным интересам политики укрепления феодально-крепостнического строя и великодержавных стремлений.

Петр I делал ряд попыток для проложения торгового пути в Индию через Иран, вдоль западного берега Каспийского моря. Для этого ему необходимо было овладеть Дагестаном. Волжские и донские казаки переводились на реку Терек. Горцы лишались земель, оттеснялись в горы казаками.

Итогом завоевательной политики Петра I было взятие Дербента, Баку, Решта и значительной части земель около Каспийского моря и др.

Русско-турецкие войны 1768-1774 и 1787-1791 годов в значительной степени задержали продвижение царизма в Дагестан и Чечню. Тем не менее в течение 1777-1780 годов были организованы укрепленные линии от Моздока до Азова в виде форпостов. Екатерина II щедро раздавала кавказские земли российскому дворянству (указ 1782 г.). Кавказская линия была перенесена на реку Кубань, и в результате этого захваченные земли были заняты запорожскими казаками, переселенными с Буга. Из них позднее было создано Черноморское казачье войско.

Дальнейшее завоевание Чечни и Дагестана было связано для России с большими трудностями. На попытку покорить Чечню местное население ответило крупным восстанием 1785 года. Это было началом активного выступления горских народов против политики России. Народы Дагестана, Чечни и Ингушетии героически отстаивали свою независимость. Они покрыли себя наибольшей славой в борьбе против Российского государства, которое, используя все приемы и методы завоевания первого и второго периодов, готовилось перейти к систематическому политическому завоеванию, т. е. к третьему периоду завоевательной политики в Дагестане и Чечне. Этот период закончился в конце 50-х годов XIX века, после чего царизм приступил к экономическому завоеванию Чечни и Дагестана.

В начале XIX века Россия одержала ряд крупных побед на Кавказе. В 1801 году была присоединена Грузия. По Гюлистанскому мирному договору (1813 г.) Иран отказался в пользу России от притязаний на ханства Карабахское, * Ганджинское, Шекинское, Ширванское, Дербентское, Кубинское и Бакинское. Затем он отказался от Дагестана, Грузии, Имеретии, Гурии, Мингрелии и обязался не держать военных судов на Каспийском море.

В итоге этих событий Россия развязала себе руки для систематического политического завоевания Дагестана и Чечни.

Россия приступила к систематическому порабощению народов Дагестана, Чечни и Ингушетии методами политического завоевания. Так начался третий период завоевательной политики на Кавказе со стороны Российского государства, выполнявшего роль "жандарма Европы" и "палача Азии".

При Ермолове А. П. (в 1816-1827 годах командующий Кавказского корпуса и главнокомандующий и Грузии, начал Кавказскую войну) Россия проводила особенно активную политику наступательной войны.

Русский царизм при завоевании Дагестана применял самые жесткие, изуверские методы порабощения горских народов: сожжение непокорных аулов, массовое уничтожение посевов, увод скота, захват лучших земель и пастбищ в пользу русских дворян и казаков, почти поголовные убийства и казни горского мужского населения в непокорных аулах. В течение длительного исторического периода русский царизм совершенствовался в этой палаческой роли.

Самым ревностным исполнителем этой зверской завоевательной политики был генерал А. П. Ермолов. Этот «сардар Ермолу», по выражению горцев, вошел в историю как сторонник беспощадных мер в порабощении народов Кавказа. Одной из главнейших мер политики Ермолова было взятие горцев голодом и измором.

Свидетель произвол царских властей в Чечне и Дагестане в это время был основной чертой завоевательной политики русского правительства. К 20-м годам XIX века Чечня и Дагестан были почти покорены. Завоеватели чувствовали себя полновластными хозяевами, бесчинствовали и издевались над населением, не считаясь с местными нравами и обычаями. Разрозненное, многоплеменное население Дагестана и Чечни рассматривалось русским царизмом как издавна и окончательно принадлежавшие России «народцы».

В завоевательные планы ермоловского командования входило прежде всего насильственное покорение юрских народов. Например, во время одной из экспедиций в Чечню были уничтожены все значительные селения и хутора с огромными запасами хлеба. Кроме того у населения отбирались оружие и земля, т. е. средства защиты и существования.

Для удержания местного населения в покорности главные военные укрепления России располагались вблизи аулов, причем линией передовых военных укреплений занимались плодородные равнины.

Наряду с этими методами, русский царизм всеми способами старался использовать внутреннюю борьбу между местными феодалами, снабжая их войсками, склоняя к покорности подкупам в виде ценных подарков и обещаниями сохранить за феодальной верхушкой все ее прежние привилегии.

Эти же меры попутно с насильственными применялись и Ермоловым, с большей только дифференциацией в подходе к отдельным ханам. В целом в политике генерала Ермолова преобладали насильственные меры оголтелого русского колонизатора.

Царизм поработил народы Дагестана, Чечни и Ингушетии разнообразными методами, из которых первое место занимали самые безобразные и нетерпимые способы колониального угнетения. Российский царизм действовал с неприкрытой военной прямолинейностью.

Зверства завоевательной политики российского царизма и применение им самых нетерпимых форм угнетения не могли не вызвать целого ряда крупных организационных выступлений со стороны поработанного горского населения против русского царизма и тех местных феодалов, которые шли на поводу колонизаторов.

ЛИТЕРАТУРА

- Косвен М. О. Этнография и история Кавказа. Исследования и материалы. - М.: Наука, 1961. - 350 с.
Лавров М. И. Историко-этнографические очерки Кавказа. - Л.: Изд-во Лен. ун-та, 1978. - 276 с.
Покровский М. Н. Завоевание Кавказа // Дипломатия и войны царской России в XIX столетии. - М.: Политиздат, 1923. - С. 166-200.
Рожкова М. К. Из истории экономической политики российского царизма на Кавказе. - М.: Просвещение, 1946. - 296 с.

ЕСТЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

Н. С. ГАББАСОВ

ПРИБЛИЖЕННОМ РЕШЕНИИ ИНТЕГРАЛЬНЫХ УРАВНЕНИЙ ВТОРОГО РОДА В КЛАССЕ ГЛАДКИХ ФУНКЦИЙ

В недавних работах автора (Габбасов, 1990, 1993, 1994, 1996) разработаны новые специальные прямые методы, хорошо приспособленные к решению интегральных уравнений первого рода в пространстве обобщенных функций.

Настоящая статья посвящена вопросу об эффективной применимости упомянутых специальных методов к решению интегральных уравнений Фредгольма второго рода в классе $C^{m>}$ функций, m - раз непрерывно дифференцируемых на отрезке интегрирования.

Пусть имеем уравнение i

$$Ax = x(t) + \int_0^1 K(t,s)x(s)ds = v(t), \quad (0 < t < 1), \quad (1)$$

В котором $g = DtK \in C([0,1] \times \Gamma)$, $v \in C(m>)$.

$D: C(\dots) \rightarrow C$ - оператор m -кратного дифференцирования, а $x \in C(m)$ - искомая функция.

Конечномерное приближение к решению $x^* = A^{-1}v$ уравнения (1) образуем в виде полинома

$$x_p = \sum_{i=0}^{p-1} x_i(t); \quad \{c_i\} = Z \in C.V, \quad (p-1 \in N). \quad (2)$$

Неизвестные параметры $\{c_i\}$ определяем согласно обобщенному методу подобластей из системы линейных алгебраических уравнений (СЛАУ)

$$J(DAx_n \cdot Dy)(t)dt = 0, \quad (j = 1, p), \quad 0^{\wedge}$$

$$(Ax_p - v)'(0) = 0, \quad (i = 0, p-1).$$

где $\{t_i\}_{i=0}^p$ - система узлов Чебышева второго рода, обогащенная концами промежутка $[0,1]$:

$$t_j = \cos \frac{j\pi}{p}, \quad (j = 0, p). \quad (4)$$

Относительно обоснования метода (1) - (4) справедлива следующая

Теорема 1. Пусть $\ker A \neq \{0\}$ в $C \langle \Gamma \rangle$, а функции $g(\text{not})u$ и Dy удовлетворяют условию Дини-Липшица. Тогда при всех $i \in N$, начиная с некоторого p , СЛАУ (3) обладает единственным решением $\{c_i^*\}$ и последовательность приближенных решений $x^* = \sum_{i=0}^{p-1} c_i^* x_i(t)$ сходится к x^* в смысле метрики пространства \mathcal{D} со скоростью

$$\|x_p - x^*\|_{\mathcal{D}} = O(\|E_p^{-1}\| \cdot \|g\| + \|E_p\| \|Dy\| \ln p),$$

где $E_p(f)$ - наилучшее равномерное приближение функции $f(t)$ полиномами степени $p-1$.

Следствие 1.1. Если $\{t_i\}_{i=0}^p \in N$ ($0 < a < 1$, $p+1 \in N$), то в условиях теоремы 1 истинна оценка

$$\|x_p - x^*\|_{\mathcal{D}} = O(p^{-r} \ln p).$$

Замечание 1. При $m=0$ рассматриваемое уравнение (1) превращается в уравнение второго рода в C , а прямой проекционный метод (2) - (4) - в известный метод подобластей (название метода (3) вполне правомерно!), причем $Dy = y$, $g \in K$. Следовательно, теорема 1 содержит в себе известные результаты по обоснованию метода подобластей для уравнения второго рода в классе C .

Рассмотрим теперь оптимизацию на классе однозначно разрешенных уравнений вида (1) в случае, когда исходные данные принадлежат семейству $C_{N_1} \dots C_{N_s}$. Через V / F обозначаем оптимальную оценку погрешности всевозможных полиномиальных проекционных методов решения уравнения (1) на классе F .

Теорема 2. Если $F = H^{m+\tau}$, то
(VJF) $K_N \approx w(N^{-1}) \ln N$, ($N = n+\tau$).

и этот оптимальный порядок реализует предложенный выше обобщенный метод полооластей.

Замечание 2.1 Таким образом, оптимальный порядок сходимости приближенных решений к точному установлен в естественной метрике пространства $C, \tau >$. В этой связи заметим, что численные проекционные методы (напр., метод коллокации) решения уравнений второго рода в C_{\sim} дают плохой порядок сходимости в смысле нормы $\|N\|_{C_{\sim}^{\tau}}$ (Габдулхаев, 1966).

В заключение отметим, что на основе вышеизложенных рассуждений строятся и обосновываются обобщенные методы коллокации, моментов и обобщенные сплайн-методы. Все они оптимальны по порядку на классе $t = H^{\tau}$ среди всех проекционных методов решения уравнения (1) в пространстве C .

ЛИТЕРАТУРА

- Габбасов Н. С. Новый прямой метод решения интегральных уравнений первого рода // Дифференц. уравнения. - 1990. - Т. 26, N 12. - С. 2122-2127.
- Габбасов Н. С. Коллокационный метод решения интегральных уравнений первого рода в классе обобщенных функций // Изв. вузов. Математика. - 1993. - N 2. - С. 12-20.
- Габбасов Н. С. Оптимальный метод решения одного класса интегральных уравнений первого рода // Алгебра и анализ: Тез. докл. Междун. науч. конф., посвящ. 100-летию Н. Г. Чеботарева. Ч. 2. - Казань: Изд-во КГУ, 1994. - С. 35-36.
- Gabbasov N. S. Optimal spline method for solving integral equations of the third kind // Short Communications of ICM. - Zurich, 1994. - P. 239.
- Габбасов Н. С. Некоторые варианты метода подобластей для интегральных уравнений первого рода // Изв. вузов. Математика. - 1996. - N 3. - С. 22-30.
- Габбасов Н. С. Методы решения интегральных уравнений Фредгольма в пространствах обобщенных функций: Дисс. ...доктора физ.-мат. наук. - Новосибирск, 1996. - 318 с.
- Габдулхаев Б. Г. Оптимальные аппроксимации решений линейных задач. - Казань: Изд-во КГУ, 1980. - 232 с.
- Габдулхаев Б. Г. Заметка об общей теории приближенных методов анализа // Функциональный анализ и теория функций. - Казань, 1966. - Вып. 3. - С. 18-31.

И. С. САФУАНОВ, Е. А. ЖИГЛОВ

ОБ ИНТЕГРАЛЬНЫХ УРАВНЕНИЯХ ВТОРОГО РОДА В КЛАССЕ ТОЧЕЧНО
«ГЛАДКИХ» ФУНКЦИЙ

Ряд задач теории уравнений смешанного типа и определенных классов нагруженных интегро-дифференциальных уравнений приводит к необходимости решения интегральных уравнений второго рода (УВР) в пространстве X точно «гладких» функций. Вместе с этим следует отметить, что вопросы разрешимости (в особенности, вопросы приближенного решения) исследуемых уравнений в классе X оставались до сих пор открытыми (хотя в пространствах непрерывных, суммируемых с квадратом и других функций были получены в некотором смысле окончательные результаты). Настоящая работа в определенной степени восполняет этот пробел. В ней строится полная теория разрешимости УВР в пространстве X . Именно, при определенных условиях точечной «гладкости» на ядро интегрального оператора устанавливается фред-гольмовость и достаточные условия непрерывной обратимости оператора второго рода, указывается метод отыскания точного решения УВР в классе X . Более того, для приближенного решения рассматриваемых уравнений в X предлагаются и обосновываются прямые проекционные методы коллокации и моментов. Оценки погрешности приближенных решений получаются в зависимости от структурных свойств исходных данных. В качестве иллюстрации приведем один из результатов.

Рассмотрим УВР

$$Ax = x(t) + \int_{-l}^1 JK(t,s)x(s) ds - y(t) \quad (-l < t < l) \quad (1)$$

где $x \in X = C\{m; 0\}$ - искомая функция, имеющая в точке $t=0$ Тейлоровскую производную m -го порядка (Пресдорф, 1979), а K и y - известные непрерывные функции, удовлетворяющие условиям:

$$h(t,s) = (N,K)(t,s) \in C[-l;l]^2, \quad y(t) \in C\{m; 0\}; \quad (2)$$

здесь $N: C\{m; 0\} \times C[-l;l]$ - «характеристический» оператор класса $C\{m; 0\}$ (Габбасов, 1986). Приближенное решение УВР (1) отыскиваем в виде полинома

$$x_n = \sum_{j=0}^{n-1} c_j t^j - \text{e.c.v.} \quad (n-1 \in N), \quad (3)$$

коэффициенты $c = c^{(nl)} \quad (i=0, n+m-1)$ которого определяем по методу коллокации из системы линейных алгебраических уравнений

$$(Ax_n - y)(t_j) = 0 \quad (j = 1, n+m), \quad (4)$$

где $t = t_j \in [-l;l]$ - узлы Чебышева первого рода.

Для вычислительной схемы (1) - (4) справедлива следующая

Теорема. Пусть $Ax=0$ имеет в $C\{m; 0\}$ лишь нулевое решение, а функции $h = N,K$ (по t) и Ny непрерывно дифференцируемы $2m$ раз на $[-l;l]$, причем производные $h^{(2m)}$ (по I равномерно относительно l) и $(Ny)^{(2m)}$ принадлежат классу Дини-Липшица. Тогда при достаточно больших n приближенные решения x^* , построенные согласно (3), (4), существуют, единственны и сходятся к точному решению $x^* = A^{-1}y$ в пространстве $C\{m; 0\}$ со скоростью

$$\|x_n^* - x^*\| = O\{E_{n-1}^l(h) + E_{n-1}(Ny)\} n^{-2m} l^m n, \quad \text{где } E_n(f) \text{ обозначает наилучшее равномерное}$$

приближение функции $f(t)$ полиномами степени n .

Следствие. Если функции $h^{(r)}$ (по I), $(Ny)^{(r)} \in Lip \alpha \quad (\alpha > 2m, 0 < \alpha < 1)$, то в условиях теоремы имеет место оценка

$$\|x_n^* - x^*\| = O\left(\frac{1}{n^{2m-\alpha}}\right).$$

При обосновании перечисленных результатов существенно используются критерий компактности множеств в X (Габбасов, 1986), известный принцип сжимающих отображений, общая теория приближенных методов функционального анализа (Габдулхаев, 1980), специальная теория полиномиального приближения в пространстве X (Габбасов, 1994) и некоторые идеи работ соавтора (Габбасов, 1996).

В заключение отметим, что результаты данной работы по приближенному решению УВР содержат эффективные оценки погрешности приближенных решений и позволяют предсказывать быстроту сходимости к точному решению и, следовательно, могут служить основой для численных расчетов в соответствующих задачах.

ЛИТЕРАТУРА

- Пресдорф З. Некоторые классы сингулярных уравнений. - М.: Мир, 1979. - 493 с.
Габбасов Н. С. К теории интегральных уравнений Фредгольма третьего рода в пространстве обобщенных функций //Изв. вузов Математика. - 1986. - N 4. - С. 68-70.
Габдулхаев Б. Г. Оптимальные аппроксимации решений линейных задач. - Казань: Изд-во КГУ, 1980. - 232 с.
Gabbasov N. S. Optimal spline method for solving integral equations of the third kind // Short Communications of ICM. - Zurich, 1994. • P. 239.
Габбасов Н. С. Методы решения интегральных уравнений Фредгольма в пространствах обобщенных функций: Дисс. ...доктора физ.-мат. наук. - Новосибирск, 1996. - 318 с.
Габбасов Н. С. К теории линейных интегральных уравнений третьего рода//Дифференц. уравнения. - 1996. - Т. 32. N 9. - С. 1192-1201.

И. С. САФУАНОВ, Е. А. ЖИГЛОВ

КОМПЬЮТЕРНОЕ РЕШЕНИЕ НЕОПРЕДЕЛЕННЫХ УРАВНЕНИЙ ПЕЛЛЯ

Задачей настоящей работы является создание алгоритма и компьютерной программы решения в целых числах неопределенных уравнений Пелля (называемых также уравнениями Ферма) вида

$$x^2 - Dy^2 = 1, \quad (1)$$

где D - целое положительное число, не являющееся полным квадратом.

Как отмечает Бухштаб (1966), уравнения вида (1) имеют большое значение во всей теории Диофантовых уравнений.

Разрешимость уравнения (1) в целых числах впервые была доказана Лагранжем с использованием бесконечных цепных дробей. Ему принадлежит

Теорема. Пусть k - длина периода разложения \sqrt{D} в цепную дробь. Мы получим все решения (1) в целых положительных числах x, y , если положим

$$x = \frac{p_n}{q_n}, \quad y = \frac{r_n}{q_n}$$

где $\frac{p_n}{q_n}$ - подходящая дробь к разложению \sqrt{D} в цепную дробь,

$$q_n = kn - 1$$

n - любое натуральное число такое, что kn четно.

Современная компьютерная алгебра уделяет значительное внимание цепным дробям (Акритас, 1994), однако известные алгоритмы относятся в основном к конечным цепным дробям. В литературе мы не встречали алгоритмов перевода бесконечных цепных дробей в квадратичные иррациональности и обратно, поэтому пришлось специально построить соответствующие алгоритмы и программы.

В монографии (Акритас, 1994) отмечено, что для разложения иррационального числа в цепную дробь Алгоритм Евклида не может быть применен; однако, если известно десятичное приближение числа x , то можно вычислить соответствующую часть цепной дроби, представляющей x . Для нашей задачи, однако, такой приближенный метод непригоден. Из-за приближенности быстро растут погрешности, и нарушается периодичность получающейся дроби даже в довольно простых случаях.

Нами разработан точный алгоритм, дающий периодическую цепную дробь. Суть его в следующем.

Квадратичная иррациональность a задается в виде

$$a = \frac{a + I\sqrt{d}}{b}$$

где $I = \pm 1$, a, z, d - целые числа, причем z не является квадратом целого числа.

Считаем, что дробь несократима, т. е. нет общих делителей у чисел $z, a^2 - ud^2$. На следующем шаге находятся $c(1), a(1), z(1), d(1)$ по формулам: $c(1) = [a]$ (целая часть от a),

$$a(1) = ad - c(1)d^2, \quad z(1) = z d^2, \quad d(1) = (a - cd)^2 - v.$$

Знак I определяется в зависимости от знака $d(1)$.

Так мы находим первые полные частные после выделения целой части. Теперь необходимо произвести сокращения в новой квадратичной иррациональности

$$\gamma = \frac{1}{\frac{ad + KI}{a - [a]} - \frac{y\sqrt{d}}{d(1)}} \quad (2)$$

Для этого из $v(1)$ выделяется полный квадрат и используется алгоритм Евклида. После сокращения мы получаем новое несократимое представление вида (2) и можем повторить процесс, получая

$$\gamma = \frac{1}{\frac{a(2) + K(2)}{[a,]} - \frac{y\sqrt{d}}{d(2)}}$$

и т. д.

После каждого сокращения мы сравниваем набор чисел $a(i), l(i), z(i), d(i)$ с предыдущими наборами и после первого же совпадения наборов немедленно делаем вывод о длине предпериода k и периода s , а (также находим сами предпериод и период и, следовательно, искомую бесконечную периодическую цепную дробь

$[c_1, c_2, \dots, c_k, (c_{k+1}, \dots, c_h)]$

С помощью другого алгоритма, осуществляющего вычисление подходящих дробей бесконечной цепной дроби, можно получить частное (состоящее из наименьших значений p_i и q_i в решении уравнения (1)).

Ввиду неразработанности компьютерного аппарата для работы с бесконечными дробями мы построили также и программу перевода бесконечной периодической цепной дроби с квадратичной иррациональностью. С помощью формул из доказательства теоремы Аагра (в переводе Бухштаб, 1966) получается необходимое квадратное уравнение. Главная трудность - в выборе из двух корней этого квадратного уравнения, который равен значению цепной дроби. Для решения этой проблемы удобно воспользоваться свойством чисто периодической бесконечной цепной дроби: значение всегда больше единицы, а значение сопряженной квадратичной иррациональности лежит в интервале $(-1, 0)$.

Поэтому целесообразно найти сначала величину чисто периодической части дроби вида (3), а уж после этого нетрудно найти значение всей дроби.

ЛИТЕРАТУРА

- Бухштаб А. А. Теория чисел. - М.: Просвещение, 1966. - 384 с.
 Акритас А. Основы компьютерной алгебры с приложениями. - М.: Мир, 1994. - 544 с.

А. Х. ХАКИМОВА **ОБРАЗОВАНИЕ КОМПЛЕКСА МЕЖДУ КРЕАТИНКИНАЗОЙ И**

А. Х. ХАКИМОВА

ОБРАЗОВАНИЕ КОМПЛЕКСА МЕЖДУ КРЕАТИНКИНАЗОЙ И ГЛИКОГЕНФОСФОРИЛАЗОЙ КАК ОДИН ИЗ МЕХАНИЗМОВ РЕГУЛЯЦИИ ЭНЕРГООБМЕНА МЫШЦ

Креатинкиназа и гликогенфосфорилаза являются ключевыми ферментами в процессах образования и использования энергии в мышечной клетке. Соотношения креатинкиназа (креатинфосфат и гликогенфосфорилаза) фосфат представляют собой сложную систему, обеспечивающую функционирование мышц. Фаза сокращения мышц зависит от доставки в короткий промежуток времени большого количества энергии. АТФ, концентрация которого в мышечной клетке 2-5 мМ, может хватить лишь на их работу в течение нескольких секунд (Infante, 1965). Однако в этих клетках резервируется большое количество энергии в молекулах креатинфосфата, его концентрация достигает 20-30 мМ или даже более в зависимости от типа мышечных волокон (Askerman, 1980). Уровень АТФ в мышце практически не изменяется в процессе работы, так как постоянно пополняется за счет креатинфосфата и гликогенолиза-гликолиза. Скорость синтеза АТФ в креатинкиназной реакции во много раз превосходит максимальную скорость синтеза АТФ в процессе окислительного фосфорилирования (Bitte, 1985).

В скелетных мышцах, в особенности быстросокращающихся, работа которых зависит от анаэробного синтеза АТФ, особую роль играет неорганический фосфат, регулирующий скорость гликогенолиза и гликолиза в качестве субстрата. К увеличению содержания фосфата в клетке креатинкиназная реакция имеет непосредственное отношение. От креатинкиназной системы зависит не только поддержание уровня АТФ и АДФ, но и неорганического фосфата, исключительно необходимого для осуществления реакции гликогенолиза, катализируемой гликогенфосфорилазой. Основным источником фосфата, выделяемого при мышечном сокращении, является распад креатинфосфата (Zelezniak, 1991). В отсутствие гидролиза креатинфосфата концентрация фосфата становится лимитирующим фактором скорости гликогенолиза.

Функциональное сопряжение креатинкиназы с гликогенолизом и гликолизом обусловлено ее специфической локализацией в мышце. При препаративном получении миофибрилл находят от 5 до 10% цитозольной креатинкиназы, локализуемой на М-полосе (Wallimann, 1977), где креатинкиназа сопряжена с миофибриллярной АТФазой. Во время мышечного сокращения перемещение тонких филаментов в толстые сопровождается образованием продуктов АТФазы: АДФ, H^+ и фосфата, являющихся субстратами креатинкиназы (АДФ, H^+) и гликогенфосфорилазы (фосфат). На I полосе миофибрилл локализуется гликогенфосфорилаза и здесь же концентрируются ферменты гликолиза.

Накопление неорганического фосфата при сокращении мышц, косвенно опосредуемое креатинкиназой, является одной из ее важнейших функций. Дело в том, что в поперечнополосатых мышцах АТФ не накапливается, потому что немедленно трансфосфорилируется под действием креатинкиназы в креатинфосфат, а гидролиз креатинфосфата приводит, в свою очередь, к накоплению фосфата. Таким образом, в результате равновесных реакций, связывающих три компонента системы:

Креатинфосфат - АТФ - неорганический фосфат поддерживается отношение креатинфосфат (креатин, креатинфосфат) фосфат и АТФ/АДФ. В регулировании этой системы важную роль играет креатинкиназа, образующая АТФ, и гликогенфосфорилаза, потребляющая фосфат. На основании вышеизложенного можно полагать, что образование би- ферментного комплекса между креатинкиназой и гликогенфосфорилазой имеет физиологический смысл.

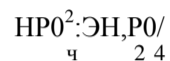
В нашей работе был использован ряд различных экспериментальных подходов, позволивших подтвердить существование указанного комплекса. В кинетических опытах мы обратили внимание на тот факт, что в присутствии креатинкиназы происходит небольшая активация гликогенфосфорилазы Б без добавления в реакционную среду ее специфического активатора АМФ. Методом аффинной хроматографии показано связывание гликогенфосфорилазы Б с иммобилизованной креатинкиназой (К -• комплекса 0,49 мкМ). При пропускании через колонку с иммобилизованной креатинкиназой раствора, содержащего растворимую креатинкиназу и фосфорилазу, показано взаимодействие фосфорилазы с растворимой креатинкиназой, т. е. происходит конкуренция между иммобилизованной и растворимой формами креатинкиназы за связывание с фосфорилазой. В присутствии АМФ сродство фосфорилазы к иммобилизованной креатинкиназе ухудшается, по-видимому, это обусловлено ассоциацией креатинкиназы в той же области молекулы фосфорилазы, где находится участок связывания АМФ.

Участие аллостерического участка фосфорилазы Б в ее взаимодействии с креатинкиназой подтверждается тем, что связывание различных эффекторов в этом участке может изменять способность фосфорилазы Б к ассоциации, в то время как связывание субстратов каталитического центра и ингибитора нуклеозидного центра на взаимодействие ферментов практически не влияет.

Следовательно, креатинкиназа и гликогенфосфорилаза способны взаимодействовать с образованием устойчивого комплекса. В регулировании взаимодействия ферментов участвует АМФ, ослабляя их сродство друг к другу. Аналогично действуют ИМФ, АДФ, АТФ и глюкозо-6-фосфат. Близкая локализация указанных ферментов в мышечной клетке может способствовать их ассоциации.

Распад креатинфосфата при мышечном сокращении приводит не только к образованию АТФ, но и значительному повышению концентрации неорганического фосфата (от 1-3 мМ в покое до 20-35 мМ

при сокращении) (Meuer, 1986). Неорганический фосфат необходим как субстрат гликогенфосфоорилазы для гликогенолитической системы, а также для окислительного фосфорилирования. В этой связи в качестве гипотетического механизма регуляции энергетического обмена можно принять во внимание, что при физиологических значениях pH фосфат находится в виде дидианиона HPO_4^{2-} , который является субстратом гликогенфосфоорилазы. Стимуляция гликогенолиза сопровождается образованием АТФ и лактата. С накоплением лактата происходит понижение pH в клетке. На основании полученных нами результатов можно полагать, что область pH 6,1-7,1 является наиболее благоприятной для взаимодействия гликогенфосфоорилазы и креатинкиназы. При значительном зачислении равновесие реакции



смещается в сторону моноаниона, который транспортируется в митохондрии и стимулирует окислительное фосфорилирование. Таким образом, неорганический фосфат связывает три энергообразующие системы: распад креатинфосфата, гликогенолиз-гликолиз и окислительное фосфорилирование. Образование комплекса между креатинкиназой и гликогенфосфоорилазой может быть одним из механизмов, повышающих эффективность всех трех путей энергообеспечения мышечной клетки.

Автор выражает глубокую благодарность коллективу кафедры биохимии Биологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова, где была выполнена настоящая работа.

ЛИТЕРАТУРА

- Infante A. A., Davies K. E. The effect of 2,4 - dinitrofluorobenzene on the activity of striated muscle //J. Biol. Chem. - 1965. - V. 240, N 10. - P. 3996-4001.
- Ackerman J. J. H., Grove T. H., Wong G. G., Gadian D. G., Radda G. R. Mapping of metabolites in whole animals by ^{31}P NMR using surface coils //Nature. - 1980. - V. 283, N 5743. - P. 167-170.
- Bitte G. A., Ingwall G. S. Reaction rates of creatine kinase and ATP synthesis in the isolated rat heart //J. Biol. Chem. - 1985. - V. 260, N 6. - P. 3512-3517.
- Zeleznikar R. J., Goldberg N. D. Kinetics and compartmentation of energy metabolism in intact skeletal muscle determined from ^{18}O labeling of metabolite phosphoryles //J. Biol. Chem. - 1991. - V. 266, N 23. - P. 15110-15119.
- Meyer R. A., Brown T. R., Krilowicz B. L., Kushmerick M. J. Phosphagen and intracellular pH changes during contraction of creatine depleted rat muscle //Am. J. Physiol. - 1986. - V. 19, N 2. - P. 264-274.
- Wallimann T., Turner D., Eppenberger H. V. Localization of creatine kinase isoenzymes in miofibrils //J. Cell. Biol. - 1977. - V. 75, N 2, - P. 297-317.

М. С. САМИГУЛЛИНА, Г. Х. САМИГУЛЛИН, А. В. СМЕРНОВА

БИОЛОГИЧЕСКАЯ ЗРЕЛОСТЬ И УРОВЕНЬ ЗАБОЛЕВАЕМОСТИ 7-ЛЕТНИХ ДЕТЕЙ

Адаптация детей к учебным нагрузкам зависит как от степени умственного развития, которое определяется в основном социальными условиями, так и от их функциональной готовности - так называемой "школьной зрелости". "Школьную зрелость" определяют как уровень физического и психического развития, позволяющий ребенку справиться с требованиями школьной программы.

В настоящее время при приеме детей в первый класс общеобразовательной школы определяют степень умственного развития детей, но в основном ориентируются на паспортный возраст. Но дети одного паспортного возраста могут находиться на различных этапах анатомо-физиологического (биологического) развития. Это зависит от наследственности и от социальных факторов. Следовательно, группа детей одного паспортного возраста в действительности оказывается разнородной, так как для большинства детей характерны средние темпы биологического развития, для некоторых замедленные (ретардация) или ускоренные (акселерация), то есть биологический возраст может соответствовать паспортному, отставать от него или опережать. У детей, биологический возраст которых отстает от паспортного, при адаптации к учебным нагрузкам наблюдаются неблагоприятные сдвиги со стороны нервно-психических и психомоторных функций. Работоспособность и успешность обучения таких детей находятся на более низком уровне по сравнению с функционально готовыми детьми - "школьно зрелыми". По литературным данным число детей с задержкой биологического развития достигает 13- 20% (Ермолаев, 1985).

Поэтому при определении "школьной зрелости" необходимо оценивать биологическую зрелость (биологический возраст), гармоничность физического развития и состояние здоровья детей.

Целью нашего исследования было определение биологической зрелости и анализ заболеваемости будущих первоклассников.

Объектом исследования являлись будущие первоклассники школы-гимназии N 32 г. Набережные Челны; 67 детей в возрасте 7 лет, из них 30 мальчиков и 37 девочек. Возрастные интервалы устанавливали по Мартину. К 7-летним относились дети от 6 лет 6 месяцев до 7 лет 5 месяцев 29 дней. Учитывался уровень заболеваемости и структура заболеваемости будущих первоклассников по данным медицинского осмотра.

Известно, что в возрасте от 6 до 12 лет одним из ведущих показателей для определения биологического возраста детей является число постоянных зубов - зубной возраст. Зубной возраст определяли, подсчитывая число полностью вышедших и только прорезывающихся через десну постоянных зубов. Полученные данные сравнивали со стандартами для данного возраста. В литературе приводятся средние возрастные нормы числа постоянных зубов для мальчиков 7 лет: 5-10 зубов, для девочек: 6-8 зубов. По результатам наших исследований у мальчиков количество постоянных зубов колеблется от 0 до 4, у девочек от 1 до 5 зубов. Таким образом, у 64,9% девочек и 63,3% мальчиков наблюдается отставание биологического возраста от паспортного по зубной формуле. Отставание в сроках прорезывания зубов возможно свидетельствует об отставании в развитии не только зубочелюстной системы, но и костной ткани организма в целом. Одно из возможных объяснений задержки развития зубочелюстной системы - это дефицит кальция, фосфора и витамина Д в организме, в связи с изменениями в структуре питания (недостаточное употребление молочных и мясных продуктов), а также неусвоение кальция и отложение его в виде оксалата кальция. К причинам, тормозящим развитие, относятся и неблагоприятные бытовые условия. Установлено, что у детей из обеспеченных семей прорезывание постоянных зубов происходит на 3,5 месяца раньше, чем у детей из плохо обеспеченных семей. Такие болезни как рахит, миксэдема и др. также могут являться причинами запоздалого прорезывания зубов (Данилкович, 1973).

Таблица 1

Показатели биологической зрелости будущих первоклассников (в % от всей группы)

Пол	Зубная зрелость	Филиппинский тест	Мотометрические тесты		
			Точечный тест	Проведение линий	Вырезание круга
Мальчики	36,7	13,3	70	43	40
Девочки	35,1	16,2	79	63	63

Косвенным показателем биологической зрелости является Флинншва тест ФТ. Ребенку предлагают достать правой рукой до левого уха. При этом голова находится в стресс вертикальном положении, рука кладется поперек середины темени, кисть плотно прилегает к голове. Тест оценивается как положительный, если кончики пальцев достигают мочки уха. Это указывает на завершение первого ростового периода. По результатам наших исследований только 6 девочек что составляет 16,2% и 5 мальчиков (13,3%) выполнили тест положительно. По литературным данным средний возраст положительного выполнения ФТ не менее чем 50% детей равняется 5 годам 4 мес девочек и 5 годам 9 мес. - у мальчиков (Панасюк, 1975).

Зрелость мелких мышц рук определяли с помощью моторных тестов, характеризующих скорость, точность и соразмерность движений, ориентацию в пространстве и уровень координации. В "точечном" тесте ребенку предлагали поставить как можно больше точек в течение 10 сек. При норме в 20 точек нами были получены такие результаты: максимальное количество точек - 52, минимальное - 14. Успешно выполнили тест 79% девочек и 70% мальчиков. Затем ребенка просили провести параллельные линии. При среднем показателе этого теста не менее 8 линий за 20 сек, нами были получены такие предельно низкие результаты как 2 линии, как у девочек так и у мальчиков. С заданием справилось 63% девочек и 43% мальчиков. В следующем тесте необходимо было вырезать круг диаметром 5 см, при этом на бумагу было нанесено несколько различающихся по четкости концентрических линий. Тест выполнили 63% девочек и 40% мальчиков. Как видно из табл. 1, и по зрелости мелких мышц рук, и по филиппинскому тесту проявляется тенденция к более быстрому развитию девочек. Наши данные подтверждают представления о том, что девочки оказываются биологически более зрелыми, чем мальчики этого же возраста.

Здоровье детей формируется под влиянием биологических и социальных факторов. Негативное влияние на состояние здоровья учащихся оказывают такие внутришкольные факторы как перегруженность классов, интенсификация учебного процесса, нарушение гигиенического режима и др.

Таблица 2

Показатели заболеваемости 7-летних детей по основным классам болезней

Пол	Опорно-двигат. аппарат		Нарушения речи		Дыхательн. система		Мочевыделит. система		Нервная система		Зрение		ЛОР	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Мальчики	10	33,3	5	16,7	4	13,3	1	3,3	1	3,3	-	-	-	-
Девочки	11	29,7	6	16,2	3	8,1	5	13,5	1	2,7	2	5,4	2	5

ПРИМЕЧАНИЕ.

1 - количество детей;

2 - количество детей в % от всей группы.

Как видно из табл. 2, в структуре заболеваемости будущих первоклассников ведущее место занимает патология опорно-двигательного аппарата (нарушение осанки, сколиоз, деформация грудной клетки и др.), причем выраженность у мальчиков - 33%, у девочек - 29,7%. Второе место занимает дислалия (нарушение звукопроизношения из-за анатомических или функциональных отклонений в речедвигательной системе) различной степени - 16,7% у мальчиков и 16,2% у девочек. Заболевания дыхательной системы занимают 3-е место в структуре заболеваний и представлены - 13,3% у мальчиков и 8,1% у девочек. Заболевания мочевыделительной системы выявлены у 3,3% мальчиков и 13,5% девочек. На другие группы заболеваний (нервная, сердечно-сосудистая системы, нарушение зрения) приходится 6,6% у мальчиков и 8,1% у девочек.

Таким образом, в ходе исследования выявлено значительное отставание биологического возраста от паспортного по зубной зрелости у 64,9% девочек и 63,3% мальчиков. У детей, поступающих в школу, обнаружены заболевания опорно-двигательного аппарата, дыхательной системы, нарушения зрения и т. д., то есть заболевания, которые из года в год занимают ведущее место в структуре заболеваний учащихся всех звеньев: начального, среднего и старшего.

Следовательно, при приеме детей в школу необходимо обязательно учитывать наряду со степенью умственного развития детей и степень биологической зрелости организма. Так как биологический возраст в большей степени, чем паспортный отражает онтогенетическую зрелость ребенка, его работоспособность, характер адаптации к учебным нагрузкам и успешность обучения. Устанавливать биологический возраст ребенка, тождественность его паспортному, опережение или отставание развития можно не прибегая к сложным исследованиям, по соматометрическим и соматоскопическим признакам.

ЛИТЕРАТУРА

Гигиена детей и подростков //Под ред. В. Н. Кардашенко. - М.: Медицина, 1988. - 512 с.
 Данилкович Н. М. О прорезывании постоянных зубов //Рост и развитие ребенка. - М.: Изд-во МГУ, 1973. - С. 111-154.
 Ермолаев Ю. А. Возрастная физиология. - М.: Высшая школа, 1985. - 385 с.
 Панасюк Т.В. "Филиппинский тест" как косвенный показатель биологической зрелости организма в связи с явлениями первого ростового сдвига //Основные закономерности роста и развития детей и критерии периодизации. - Одесса, 1975. - С. 60-62.

Г. Х. САМИГУЛЛИН, М. С. САМИГУЛЛИНА, А. В. СМЕРНОВА

ПОКАЗАТЕЛИ ВНЕШНЕГО ДЫХАНИЯ ДЕТЕЙ 7-10 ЛЕТ

Сила и характер обменных процессов изменяются в процессе роста и развития ребенка. При увеличении массы тела возрастают энергетические потребности организма, вызывая увеличение потребления кислорода. В онтогенезе развитие дыхательной функции легких происходит неравномерно и гетерохронно. Оно зависит от физического развития организма, морфологической перестройки легких и грудной клетки, от совершенствования механизмов регуляции. В формировании дыхательной системы чередуются периоды плавного и интенсивного развития. В периоды плавного развития преобладает дифференциация легочной ткани, образуются новые бронхиальные ветви и альвеолы. В период интенсивного развития происходит рост и расширение трахеи, бронхиального дерева, увеличивается диаметр альвеол. В возрасте 4-5 лет наблюдается замедленный рост воздухоносных путей, в 5-7 лет преобладает процесс расширения, в 7-9 лет - удлинения бронхиального дерева. После 12 лет снова начинает преобладать процесс расширения воздухоносных путей. Следовательно, дыхательная система детей в различные возрастные периоды имеет не только количественные, но и качественные различия (Физиол. развит, ребенка, 1983).

В дыхательной функции легких условно выделяют внешнее дыхание - обмен газов между окружающей средой и легкими. Эффективность внешнего дыхания можно оценивать по величине легочной вентиляции, которая зависит от частоты и глубины дыхания и косвенно связана с жизненной емкостью легких. Внешнее дыхание является одним из важнейших показателей функционального состояния дыхательной системы и детского организма в целом (Гиг. детей и подр., 1988). В основном оно определяется морфофункциональными особенностями органов дыхания. Но существенное влияние на развитие внешнего дыхания оказывают пол, возраст, размеры тела, уровень двигательной активности, тренированности, климатические и экологические особенности региона и т. д.

Целью нашего исследования было выявление возрастнo-половых особенностей внешнего дыхания у детей 7-10 лет нашего региона.

Исследовали функцию внешнего дыхания у учащихся 1-3 классов школы-гимназии N 32 г. Набережные Челны.

Обследовали 417 учащихся (225 девочек и 192 мальчика) в возрасте от 7 до 10 лет (7 лет - 46 мальчиков и 50 девочек, 8 лет - 86 мальчиков и 96 девочек, 9 лет - 41 мальчик и 55 девочек, 10 лет - 19 мальчиков и 24 девочки), отнесенных к I группе здоровья. Годовые возрастные интервалы устанавливали по Мартину, т. е. к 7-летним относились дети в возрасте от 6 лет 6 мес. и до 7 лет 5 мес. 29 дней, и т. д.

Жизненную емкость легких (ЖЕЛ) определяли сухим портативным спирометром (СПП). Подсчитывали относительный показатель жизненной емкости легких (ОЖЕЛ) в пересчете на единицу массы тела. В качестве возрастных стандартов использовали литературные данные (Рук. к лаб. занятиям по гиги. детей и подр., 1983). Статистическую обработку результатов проводили с использованием t-критерия Стьюдента.

Состояние функции внешнего дыхания лучше всего отражает жизненная емкость легких (ЖЕЛ). Результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что ЖЕЛ достоверно увеличивается с возрастом (табл. 1).

Таблица 1

Возрастно-половые показатели внешнего дыхания младших школьников (М ± ш)

Возраст	7 лет		8 лет		9 лет		10 лет	
	Д	м	Д	м	д	м	Д	м
Кол-во детей	50	46	96	86	55	41	24	19
ЖЕЛ, л	1,44±0,04	1,56±0,05	** p<0,001 1,51±0,03 p<0,01	** p<0,001 1,73±0,03 * p<0,01	p<0,01 1,69±0,04 * p<0,05	p<0,01 1,92±0,06 * p<0,01	1,94±0,01	2,15±0,1
ОЖЕЛ, мл	60	70	60	70	70	70	60	70

ПРИМЕЧАНИЕ.

* достоверные различия между возрастными группами.

** достоверные различия между мальчиками и девочками.

Как видно из табл. 1, у мальчиков за 4 года средняя величина ЖЕЛ увеличилась с 1560 до 2150 мл (т. е. на 590 мл, что составляет 37,8%), а у девочек с 1440 мл до 1940 мл (т. е. на 500 мл, что составляет 34,7%). Интенсивность роста ЖЕЛ неодинакова в различные возрастные периоды. У девочек достоверное увеличение ЖЕЛ наблюдается в возрасте 8-9 лет на 180 мл (что составляет 12%) и 9-10 лет на 150 мл (14,8%), у мальчиков в возрасте 7-8 лет на 170 мл (10,9%) и 8-9 лет на 190 мл (11%). По-видимому, в эти возрастные периоды более интенсивно идет процесс физического развития, обуславливая более высокие показатели ЖЕЛ. Увеличение ЖЕЛ у девочек 9-10 лет возможно связано с началом пубертатного ускорения, которое у девочек проявляется раньше, чем у мальчиков.

При сравнении по половому признаку выявили, что во всех возрастных группах показатели жизненной емкости легких у девочек были ниже, чем у мальчиков. У 7-летних мальчиков ЖЕЛ превышала ЖЕЛ девочек на 120 мл (что составляет 7,7%), в 8 лет - на 220 мл (12%), в возрасте 9 лет на 300 мл (12,8%) и в 10 лет на 210 мл (10%). Но только у мальчиков 8-9 лет ЖЕЛ достоверно превышала $p < 0,01$ изучаемый нами показатель девочек этого возрастного периода, а в возрасте 7 и 10 лет эти различия были незначительными. Наши результаты не противоречат литературным данным по оценке ЖЕЛ (Бурханов, 1991), а свидетельствуют о более высоких функциональных возможностях аппарата внешнего дыхания у мальчиков и о повышении этих возможностей с возрастом.

Относительные показатели внешнего дыхания (ОЖЕЛ) довольно стабильны как в группе мальчиков, так и в группе девочек, и с возрастом меняются незначительно. Так, у мальчиков в среднем на 1 кг массы тела приходится около 70 мл (от 65 до 73 мл) вдыхаемого воздуха, а у девочек около 60 мл (от 55 до 62 мл).

При сравнении полученных данных по ЖЕЛ у детей 7-10 лет со средними показателями для данных возрастов достоверных различий не обнаружено.

Таким образом, проведенное исследование показывает, что на фоне общего возрастного увеличения показателей внешнего дыхания у мальчиков показатели дыхания выше, чем у девочек. Половые различия начинают проявляться с 8-летнего возраста. Пубертатное ускорение темпов роста ЖЕЛ проявляется у девочек раньше, чем у мальчиков. Фактические данные по ЖЕЛ приближены к средним нормам как в группе девочек, так и в группе мальчиков всех возрастов.

ЛИТЕРАТУРА

- Бурханов А. И., Зародин Н. В. Возрастно-половые особенности показателей внешнего дыхания у школьников младших классов // Гигиена и санитария. - 1991. - N 10. - С. 53-54.
Гигиена детей и подростков / Под ред. В. Н. Кардашенко. - М.: Медицина, 1988. - 512 с.
Руководство к лабораторным занятиям по гигиене детей и подростков / Под ред. В. Н. Кардашенко. - М.: Медицина, 1983. - 263 с.
Физиология развития ребенка / Под ред. В. И. Козлова, Д. А. Фарбер. - М.: Педагогика, 1983. - 294 с.

Г. Х. САМИГУЛЛИН, М. С. САМИГУЛЛИНА, А. В. СМИРНОВА

ОЦЕНКА ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Физическое развитие является одним из важнейших показателей состояния здоровья детей, так как характеризует процесс формирования, созревания организма. Оно подчиняется биологическим законам и в значительной степени зависит от социально-бытовых условий жизни. Так, недостаточное или неполноценное питание, отсутствие возможности заниматься спортом и др. отрицательно сказываются на состоянии здоровья и развитии детей. Темпы физического развития оцениваются с помощью антропометрических методик. В настоящее время разработаны усредненные возрастные стандарты для здоровых детей. Существенное отклонение от средних норм свидетельствует о нарушении физического развития ребенка. Следовательно, антропометрические исследования позволяют не только определить степень физического развития ребенка, но и дать оценку состояния здоровья ребенка.

Целью нашего исследования являлось определение уровня физического развития 7-летних детей.

Для этого исследовали 67 детей в возрасте 7 лет (из них 37 девочек и 30 мальчиков), будущих первоклассников школы-гимназии N 32 г. Набережные Челны. Возрастные интервалы были установлены по Мартину. К 7-летним относились дети с 6 лет 6 месяцев до 7 лет 5 месяцев 29 дней.

С целью определения морфофункционального состояния организма изучали основные антропометрические показатели (рост, массу, окружность грудной клетки, жизненную емкость легких, мышечную силу) стандартным инструментарием по общепринятой унифицированной методике.

Для мальчиков		Для девочек
ИЭ < -5,8	астеники	ИЗ < -3,8
ИЭ - ±5,8	нормостеники ..	ИЭ - +3,8
ИЭ » +5,8	гиперстеники	ИЭ > +3,8

Силовой (СИ) и жизненные индексы (ИЖ) определяли по формулам:

$$СИ = \frac{\text{сила сжатия кисти (кг)} \times 100\%}{\text{масса тела (кг)}} \quad \text{ИЖ} = \frac{\text{жизненная емкость легких (мл)}}{\text{масса тела (кг)}}$$

Должные величины жизненной емкости легких (ДЖЕЛ) рассчитывали по следующим формулам: ДЖЕЛ (для мальчиков) - $4,35 \times P - 3,9$ и ДЖЕЛ (для девочек) * $3,75 \times P - 3,15$, где P - рост в м.

В качестве возрастных стандартов использовали литературные данные (Оценка физ. раз. детей, 1993). Результаты обрабатывались статистически с использованием t-критерия Стьюдента.

• РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

При оценке физического развития детей методом 3-мерной регрессии, учитывающей такие пара' метры, как рост, масса и окружность груди, было выявлено, что 76.6% мальчиков и 83.9% девочек имеют средний, выше среднего и высокий уровень физического развития (табл. 1).

Таблица 1

Количественное, распределение детей по уровню физического развития в зависимости от пола

УРОВЕНЬ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	МАЛЬЧИКИ	ДЕВОЧКИ
Низкий	3,3	5,4
Ниже среднего	20,0	10,8
Средний'	63,3	70,3
Выше среднего	10,0	. 5,4
Высокий	3,3	8,2

ПРИМЕЧАНИЕ. Данные, приведенные в таблице, показывают количество детей в % от всей группы.

При сравнении основных морфофункциональных показателей двух обследованных групп обнаружены достоверные различия как с возрастными стандартами, так и между группами мальчиков и девочек (табл. 2).

Таблица 2
Основные морфофункциональные показатели будущих первоклассников (М ± м)

Пол	Рост, (см)	Масса, (кг)	Окр. ФУДИ, (см)	Сила сжатия кисти руки, (кг)		ЖЕЛ, (л)	ДЖЕЛ, (л)	Индекс силовой, (%)		Индекс жизненный, (мл/кг)
				правой руки	левой руки			правой руки	левой руки	
Мал.	118,9 ±1,88 *	** 24,03 ±0,84	64,6 ±0,69 Ні	10,98 ±0,35	а® 9,77 ±0,36	ай 1,52 ±0,04	*3 1,53 ±0,04	44,78 ±1,49	ИИ 40,49 ±1,48	61,2 ±1,39
Дев.	120,05 ±1,41	21,79 ±0,57	63,76 ±0,77 й	** 8,38 ±0,27	7,34 ±0,27 *	йй 1,35 ±0,02	1,37 ±0,02	38,21 ±1,08	33,64 ±1,18 *	81,0 ±1,02

ПРИМЕЧАНИЕ. Мальчики и девочки со средними данными.

* - достоверное различие с возрастными стандартами ($p < 0,05$).

** - достоверное различие между группами мальчиков и девочек ($p < 0,05$).

Как видно из табл. 2, при сравнении с литературными данными выявлено достоверное отставание по росту стоя в группе мальчиков. Рост ниже средних норм для данного возраста имеют 11 мальчиков, что составляет 36,7%.

Достоверные отличия с возрастными стандартами по показателю масса тела обнаружены в группе девочек. У 4 девочек (10,8%) масса тела ниже и 2 девочек (5,4%) выше возрастных норм.

Исследование показало, что по конституциональному признаку <ИЭ> 56,8% девочек и 40% мальчиков относятся к гиперстеникам. Возможно, это является результатом недостаточной двигательной активности, несбалансированного питания и др.

При сравнении данных по силе сжатия кисти руки - мышечной силе (МС) с возрастными стандартами в группе мальчиков достоверных отличий не обнаружено. А в группе девочек по этому показателю выявлено достоверное отставание (рис. 1). По литературным данным МС правой кисти - $9,9 \pm 0,25$, а левой - $9,2 \pm 0,27$. Полученные нами результаты составили $8,38 \pm 0,27$ и $7,34 \pm 0,27$ соответственно. В ряде случаев отмечались такие низкие значения по МС правой и левой кистей, как 3 кг. По МС правой кисти отставание выявлено у 32% девочек, а по силе левой кисти у 51% девочек. Возможно, это связано со снижением мышечного тонуса из-за слабой тренированности, и с неразвитостью мышц вследствие недостатка в пище белка и кальция, как регулятора мышечных сокращений.

По жизненной емкости легких как в группе мальчиков, так и девочек достоверных различий с возрастными стандартами не обнаружено.

Жизненная емкость легких и сила сжатия кисти в возрастных группах варьируют в широких пределах (коэффициент вариации 20-25%). Поэтому наиболее объективным способом оценки указанных функциональных возможностей являются относительные показатели мышечной силы и жизненной емкости легких в расчете на единицу массы тела, т. е. силовой и жизненный индексы (Гиг. детей и подр., 1988).

Полученные данные по жизненному индексу приближены к средним нормам как в группе девочек, так и в группе мальчиков. У мальчиков на 1 кг массы тела приходится от 55 до 70 мл вдыхаемого воздуха, а у девочек от 51 до 70 мл, т. е. в среднем около 61 мл на кг как у девочек, так и у мальчиков.

У мальчиков по силовому индексу правой и левой кисти полученные данные приближены к норме. У девочек, при нормах по СИ правой 41,4% и по СИ левой кисти 38,5%, средние показатели составили 38,2% и 33,6% соответственно. При этом отмечались такие предельно низкие значения по СИ правой и левой кисти, как 14,5% и 15,5% соответственно. Отставание по силовому индексу правой кисти выявлено у 16 девочек (43,2%), а по СИ левой кисти у 19 девочек (51,3%).

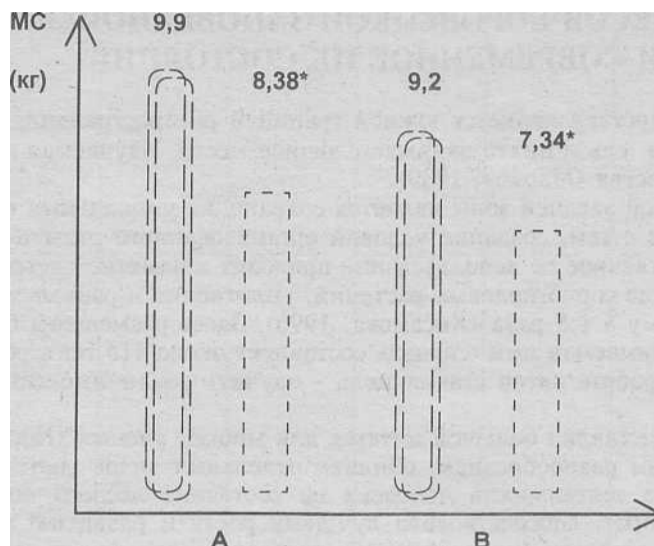


Рис. 1. Показатели динамометрии девочек в сравнении с возрастными стандартами

А - показатели силы сжатия правой, В - левой кисти

(ГЪ

|| - литературные и 'j - экспериментальные данные, $p < 0,05$

Кроме сравнения полученных данных с возрастными был проведен сравнительный анализ по половому признаку. Как показали исследования, фактические значения в группе мальчиков по массе тела, ЖЕЛ и мышечной силе правой и левой руки достоверно выше, чем в группе девочек. Выявленные различия объясняются анатомофизиологическими особенностями организма.

Таким образом, полученные нами результаты показали, что большинство детей имеют средний, выше среднего и высокий уровень физического развития. Выявлено достоверное отставание от возрастных стандартов по росту стоя у мальчиков и по массе тела у девочек. Фактические показатели по ЖЕЛ, МС, ЖИ и СИ в группе мальчиков, и по жизненной емкости легких и жизненному индексу в группе девочек приближены к нормам для данного возраста. По МС и СИ в группе девочек наблюдается достоверное отставание от возрастных стандартов. Сравнительный анализ по половому признаку подтвердил наличие половых различий по таким антропометрическим показателям, как масса тела, ЖЕЛ и мышечная сила правой и левой руки.

ЛИТЕРАТУРА

- Гигиена детей и подростков /Под ред. В. Н. Кардашенко. - М.: Медицина, 1988. - 512 с.
 Карташев Н. Н., Соломатин С. С., Трегубов Е. М. Руководство к учебно-исследовательской работе по возрастной физиологии и школьной гигиене в межсессионный период. - М.: Просвещение, 1985. - 41 с.
 Оценка физического развития детей Республики Татарстан /Н. Х. Амиров, Х. А. Бекмансуров, А. Н. Галиуллин и др. - Наб. Челны, 1993. - 234 с.

Р. Н. МАЗИТОВ

ТИПЫ ЛЕСОВ БОРОВЕЦКОЙ ЗАПОВЕДНОЙ ЗОНЫ И СОВРЕМЕННОЕ ИХ СОСТОЯНИЕ

Эта зона территории Татарстана является южной границей распространения ценозов хвойного леса, в сложении которых сосна, ель и пихта занимают видное место. Изучаемая зона считалась раньше дачей Кзыл-Тауского лесничества (Марков, 1939).

В настоящее время основной задачей зоны является сохранение уникальных природных комплексов востока Татарстана и, вместе с тем, создание условий организованного отдыха населения. Рекреационное неплановое, бесхозяйственное ее использование приводит к заметной деградации растительного, почвенного покрова (появление сорно-полевых растений, уплотнение и размыв почв), где рекреационная нагрузка превышает норму в 1,5 раза (Хисамова, 1996). Здесь размещены более десяти домов отдыха, школьных лагерей; занимаемая ими площадь составляет около 115 гектаров.

В связи с этим в данной работе автор ставил цель - изучить различные типы лесов и определить современное их состояние.

Этот регион и раньше представлял большой интерес для многих ученых (Коржинский, 1887; Талиев, 1905; Марков, 1939) своим разнообразием, обилием отдельных видов растений. Согласно данным этих исследователей, раньше деятельность человека на состояние лесного покрова отрицательного влияния не оказывала, наоборот, способствовала лучшему росту и развитию деревьев; соблюдались элементарные правила ухода за лесом (прореживание, санитарная вырубка делянок спелых деревьев и др.).

Зона расположена к северо-востоку от г. Набережные Челны по левому берегу р. Кама, ниже устья р. Ик. Река Кама огибает ее с севера и запада. Она вытянута вдоль течения р. Кама с запада на восток и вплотную приближается к Нижнекамскому водохранилищу. Большая часть зоны занимает верхнюю террасу р. Кама.

Наиболее высокая точка зоны лежит в западной ее части. Здесь верхняя терраса высоко поднимается над уровнем водной поверхности водохранилища в виде высокого холма, покрытого сосновым лесом. Рельеф неодинаков: в западной ее части верхняя терраса имеет холмистую ("дюнную") форму. По мере движения на восток всхолмления встречаются все реже и реже, площадь делается совершенно ровной, и таковой она остается на всей восточной ее половине.

Соответственно намеченным типам почв, изученных учеными-почвоведом Татарстана в разные годы (Винокуров, 1962; Фатхуллин, 1959), здесь имеются в пределах зоны следующие группировки типов леса:

- подзолистые песчаные почвы развиты в западной половине зоны, в условиях всхолмленного рельефа верхней террасы р. Кама. Типы леса: елово-сосновые, пихто-елово-сосновые;
- подзолистые супесчаные почвы на суглинках сформировались в условиях спокойного рельефа верхней и второй террас. Типы леса почти такие же, как на подзолистых песчаных почвах;
- подзолистые суглинистые почвы занимают восточную и юго-восточную части зоны. Типы леса: липовые, липово-дубовые (имеют ограниченную площадь).

Исследования проводились на учетной площадке 1600 кв. м (40 м x 40 м), с 5-кратной повторностью.

Елово-сосновый тип леса над подзолистой песчаной почве характеризуется преобладанием в первом ярусе сосны, во втором ярусе ели. Сомкнутость крон деревьев низкая (табл.).

Таблица

Характеристика типов леса

Почва	Тип (группа)	Ярус, виды растений	Количество деревьев	Размеры		Сомкнутость	Проекция покрытия, (%)	Площадь дорог и тропинок	
				высота, (м)	диаметр, (см)			м ²	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Подзолистая песчаная	Елово-сосновый	1. Сосна	5	19-23	38-45	0,2		68	4,2
		2. Ель Сосна	4	7-17	19-28	0,2			
		Подлесок	6						
		Трав, покров (не более 30 видов)							

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
-Е XS	Пихто елово сосновый	1. Сосна 2. Ель Пихта Подлесок Трав, покров (более 30 ви- дов)	8 5 4 7	20-22 10-18	40-43 20-30	0,3 0,3	39	60	4,0
"гдзолис- ~ая супес- чаная	Дубово сосновый	1. Сосна Дуб 2. Ель Дуб Сосна Подлесок Трав, покров (более 40 видов)	6 3 3 6	2 1 19-22 10-16	40-42 15-25	0,3 0,4	55	-87	5,4
Та же	Елово сосновый	1. Сосна Ель 2. Ель Сосна Дуб Подлесок Трав, покров (более 35 видов)	8 4 4 2 1 9	23-25 15-20	35-50 28-30	0,4 0,3	50	32	2,0
Та же	Пихто елово сосновый	1. Сосна Ель Пихта 2. Ель Пихта Дуб Подлесок Трав, покров (более 40 видов)	12 2 1 3 3 5 5	21-23 10-22	32-41 15-41	0,4 0,3	53	80	5,0

Подлесок весьма редкий. В его состав входят шиповник, жимолость, ракитник и подрост деревьев сосны, ели и рябины. Травянистый покров развит слабо, проекция покрытия растений невысокая. Преобладающие травянистые растения: копытень обыкновенный, хвощ лесной, ежевика, очиток едкий, брусника и др.

С понижением рельефа этот тип леса уступает пихто-елово-сосновому типу леса. Характер насаждения меняется, возрастает сомкнутость крон деревьев (табл.). Рельеф слегка всхолмленный при общем уклоне на юг и юго-запад.

Подлесок - пихта, сосна, ель, можжевельник, рябина, береза, дуб и др. Проекция покрытия травянистого яруса почти не меняется, под елью значительно ниже. Видовой состав растений почти такой же, как в елово-сосновом типе леса, лишь численность их становится больше. По краям дорог встречаются часто сорно-полевые растения: полынь горькая, полынь обыкновенная, подорожник большой, вьюнок полевой, цикорий лекарственный и др.

Этот тип леса на подзолистых песчаных почвах является преобладающим. На юге и юго-западе он переходит на подзолистых супесчаных почвах зоны к дубово-сосновому типу леса. Рельеф ровный. В первом ярусе сосна, дуб; во втором ярусе ель, сосна, дуб, ильм, береза, осина. Подлесок - бересклет, подрост дуба, орешник, жимолость, липа, рябина, единично пихта. Травянистый ярус богат: чина луговая, мыльнянка лекарственная, клевер луговой; донник белый, тмин обыкновенный, осока лесная, чистотел большой, ландыш майский, пырей ползучий, хвощ лесной, папоротник, овсяница лесная. Проекция покрытия растений высокая (табл.). Моховой покров развит слабо. По краям дорог растут сорно-полевые растения: полынь горькая, цикорий лекарственный, вьюнок полевой.

Рядом с этим типом леса выделяется другой, елово-сосновый тип леса, который следует рассматривать как дальнейшую стадию процесса внедрения ели в первый ярус предыдущего типа леса. Состав подлеска: дуб, рябина, клен, пихта, береза, шиповник, малина, жимолость, бересклет. Травянистые растения почти такие же, проекция покрытия их несколько меньше (табл.). Моховой покров встречается пятнами. На дорогах растут сорно-полевые растения: лопух, вьюнок полевой, полынь горькая и др.

На подзолистых супесчаных почвах также выделяется пихто-елово-сосновый тип леса. В отличие от аналога на песчаных почвах в ярусах этого типа леса видов деревьев, особенно широколиственных, сравнительно больше. Так, в первом ярусе: сосна, ель, пихта, дуб; во втором ярусе: ель, пихта, дуб, липа, единично вяз, ильм, береза. Проекция покрытия травянистых растений сравнительно высокая, наблюдается высокое видовое разнообразие (табл.).

Таким образом, на подзолистых супесчаных почвах лес представлен богатым набором различных видов как древесных, так и травянистых растений. В лесу встречаются часто широколиственные породы деревьев (дуб, береза, липа и др.). Подрост сосны обилен на подзолистых песчаных почвах. Сомкнутость крон деревьев по ярусам почти одинакова, хотя в лесах на подзолистых песчаных почвах несколько меньше. Подлесок развит слабо.

ЛИТЕРАТУРА

- Коржинский С. И. Предварительный отчет о почвенных и геоботанических исследованиях 1886 г. //Труды общества естествоиспытателей Казанского университета. - 1887. - Т. 16, вып. 6. - С. 112-118.
- Марков М. В. Лес и степь в условиях Закамья //Ученые записки КГУ. - Казань. 1939. - Т. 99, книга I. - С. 99-125.
- Почвы Татарии //Под редакцией М. А. Винокурова. - Казань: Таткнигоиздат, 1962. - 141 с.
- Талиев Б. А. Вопрос о прошлом степей и почвоведение //Лесной журнал. - 1905. - № 9. - С. 48-50.
- Фардиев М. В., Рахимов И. И. Изучение флоры и фауны национального парка "Нижняя Кама". Сборник I //Природа и экология региона Нижнего Прикамья. - Набережные Челны: Изд-во "Печатный двор", 1996. - С. 39.
- Фатхуллин А. Ш. Почвы Татарстана (на тат. языке). - Казань: Таткнигоиздат, 1959. - 46 с.
- Хисамова Л. Ф. К оценке рекреационной нагрузки на экосистемы национального парка "Нижняя Кама". Сборник I //Природа и экология региона Нижнего Прикамья. - Набережные Челны: Изд-во "Печатный двор", 1996. - С. 42.

Р. С. ЗАРИПОВА, С. В. КУЛЫГИН

НЕКОТОРЫЕ СВЕДЕНИЯ ПО ФАУНЕ НИЖНЕГО ПРИКАМЬЯ

В 1993 г. постановлением Кабинета Министров РТ в целях охраны редких и находящихся под угрозой исчезновения видов растений и животных Министерству охраны окружающей среды и природных ресурсов совместно с АН РТ было поручено подготовить и издать Красную Книгу Республики Татарстан. Необходимо отметить, что подобные издания в республиках Среднего Поволжья и Приуралья появились еще в 80-х годах. Наиболее полные сведения по животному миру нашей республики имелись в работах В. А. Попова (1978) и В. А. Попова, А. В. Лукина (1988).

Красная Книга РТ опубликована в 1995 г. В ней приведены данные о распространении, численности, биологии и экологии 239 видов животных, 241 вида растений и 29 видов грибов. Актуальность и практическое значение издания несомненны. Вместе с тем можно заметить ряд «белых пятен» связанных прежде всего с привлечением для подготовки Красной Книги в основном специалистов казанских вузов и научных учреждений. Многие материалы по животному миру касаются только северо-западных регионов Татарстана, распространение животных в регионе Нижнего Прикамья практически осталось неизученным.

Ниже нами приводятся сведения по встречаемости ряда редких видов беспозвоночных и позвоночных животных в юго-восточных регионах РТ. Собранные фактические данные могут быть использованы при следующих переизданиях Красной Книги РТ.

Материалы собраны за период с 1992 по 1996 г. на разных биотопах Национального парка «Нижняя Кама», в Мензелинском, Актанышском, Тукаевском и Муслимовском районах. Больше внимание было уделено изучению распространения беспозвоночных.

Класс РАКООБРАЗНЫЕ

Рак узкопалый. Достаточно часто встречается в нижнем течении рек Мензеля, Ик, Сюнь.

Класс ПАУКООБРАЗНЫЕ

Паук-серебрянка. Наши наблюдения за последние пять лет позволяют предположить, что в окрестностях г. Наб. Челны в пойменных водоемах этот вид является обычным.

Долomed. В единичных экземплярах обнаружен в Тукаевском районе.

Тарантул русский. Отмечен в коллекциях, собранных в 1995-96 гг. студентами НГПИ в Мензелинском, Сармановском, Тукаевском районах. Встречаемость весьма редкая.

Класс НАСЕКОМЫЕ

Коромысло большое. Является обычным представителем отряда стрекоз в регионе. Достаточно часто встречается вблизи заросших водоемов.

Водяной скорпион. В озерах и слабо текущих реках региона встречается достаточно часто: в запруженной части р. Мелекеска 25.06.90 г. удалось за 2 часа выловить 11 экземпляров.

Жук-олень. Единичные особи обнаружены в широколиственных лесах Актанышского, Мензелинского, Заинского районов. В Заинском районе в д/о «Родничок»^{4*} (Дом отдыха работников ПАТП-2) в 1993-94 гг. встречались достаточно часто, и возможна организация микрозаповедника для охраны вида.

Жук-носорог. В единичных экземплярах обнаружен практически во всех районах Нижнего Прикамья; в Нижнем Прикамье данный вид можно отнести скорее к III статусу, т. е. ему в юго-восточных районах исчезновение еще не грозит.

Усач дубовый. Единственный экземпляр, имеющийся в коллекции НГПИ, обнаружен в мае 1993 г. в окрестностях г. Наб. Челны (территория профилактория «Жемчужина»).

Этот вид включен в Красную Книгу СССР (1984), является весьма редким и требуются дополнительные исследования для изучения его встречаемости.

Махаон. Отмечены достаточно частые встречи на заливных лугах Мензелинского района, в Сармановском районе. Обнаружены единичные экземпляры в окрестностях г. Наб. Челны.

Траурница. В августе 1995 г. отмечалось скопление большого количества траурниц вдоль шоссе Поисево - Зубаирово Актанышского района.

Изучение распространения позвоночных животных - дело трудоемкое, не всегда выполнимое только в период полевых практик, т. к. эти животные ведут скрытный образ жизни.

При составлении списка редких и исчезающих позвоночных нами использованы в основном результаты личных исследований. В ряде случаев приводятся сведения, полученные при общении с охотоведами, охотниками, ихтиологами (отмечены звездочкой).

Класс ЗЕМНОВОДНЫЕ

Тритон гребенчатый. Достаточно частая встречаемость в малых реках, протекающих через лесные участки Заинского района.

Жаба серая*. Имеются сведения о встречаемости этих животных в Актанышском, Мензелинском, Муслимовском, Сармановском районах. В апреле 1994 г. студентами НГПИ был отловлен один экземпляр на сельскохозяйственном участке географического факультета.

Класс РЕПТИЛИИ

Веретенница ломкая. Характерный представитель в рошицах Мензелинскош, Тукаевскош, Заинского, Актанышского, Елабужскош районов.

Класс ПТИЦЫ

На территории ГПП "Нижняя Кама" обнаружено нами 20 видов редких птиц, занесенных в Красную Книгу РТ (1995): лунь полевой, орлан-белохвост, перепел, журавль серый, камышница, зуюк малый, травник*, кроншнеп большой, чайка малая, сова ушастая, сова болотная, козодой обыкновенный, сплюшка, сизоворонка, щурка золотистая, удод, дятел зеленый, сорокопуд серый, могильник*, крачка белошекая.

Необходимо отметить, что перепел является весьма обычным представителем орнитофауны во всех районах нашего региона. Достаточно часты встречи с ушастой совой, которая обосновывается в заброшенных садах. В малых реках Актанышского района отмечена выпь малая.

Класс МЛЕКОПИТАЮЩИЕ

Белка-телеутка*. Отмечается увеличение численности в ГПП "Нижняя Кама".

Бурундук*. Имеется в пихтарнике Кызыл Тау Тукаевскош района.

Куница*. По отчетным данным работников ГПП "Нижняя Кама" за 1991-95 гг., численность на территории парка стабильна и составляет 20-30 единиц.

Выдра*. Осенью 1989 г. в Актанышском районе (старица р. Белая - Кара Идел) была отловлена запутавшаяся в рыбацких сетях особь.

ЛИТЕРАТУРА

Красная Книга Республики Татарстан. - Казань: Природа, 1995. - 201 с.

Красная Книга СССР, т. 1. - М.: Лесная промышленность, 1984. - 556 с.

Попов Б. А. Редкие и исчезающие виды животных Татарии. - Казань: Таткнигоиздат, 1978. - 157 с. Попов Е.

А., Лукин А. В. Животный мир Татарии (позвоночные). - Казань: Таткнигоиздат, 1988. - 247 с.

Т. Н. ЧЕРНЫШЕВА

**РЕГИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ
ПРИРОДНО-АНТРОПОГЕННЫХ ЛАНДШАФТОВ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН**

Существование множества классификаций ландшафтов, среди которых наиболее известны работы Ф. Н. Милькова (1973), Н. А. Гвоздецкого (1961), А. Г. Исаченко (1975), определяется сложностью самого объекта исследования - географической оболочки. Сегодня все исследователи понимают ландшафт, как "относительно однородный участок географической оболочки, отличающийся закономерным сочетанием ее компонентов и явлений, характером взаимосвязей, особенностями сочетания и связей более низких природных единиц"⁴ (Географический энциклопедический словарь, 1988).

Используются три различные трактовки ландшафта:

- региональная, рассматривающая ландшафт как географический индивид;
- типологическая, исходящая из представления об относительной однородности ландшафтов;
- общая, считающая, что ландшафтами могут быть и типологические и региональные единицы.

Ландшафты, существовавшие до человека, а точнее до того времени, когда человек стал мощной геологической силой, относятся к девственным ландшафтам. А так как сейчас нет ландшафтов, не испытывающих влияние человека в той или иной мере, то девственных ландшафтов, по-существу, уже нет. Даже тропические леса и антарктические пустыни не являются девственными, так как глобальное влияние человека сказывается на них (в частности на атмосферу). Следовательно, девственные ландшафты трансформировались в современные, которые можно разделить на естественные и антропогенные.

К естественным ландшафтам следует отнести природные комплексы заповедников, заказников, национальных парков. Морфологическая структура этих ландшафтов, состоящая из фаций, подурочищ и урочищ, и здесь испытывает влияние человека, но все же коренной перестройки структуры нет. Исходя из учения В. Б. Сачавы (1978), в этих природных комплексах будут выделяться устойчивые (эквивалиентные, коренные); переменные (условно-коренные) и мнимокоренные (с гипертрофированным влиянием одного фактора) ландшафты.

Понятие "антропогенный ландшафт"¹, предложенное в 30-х годах ленинградскими профессорами А. Д. Гожевым и Б. Н. Городковым, сейчас широко применяется благодаря трудам Ф. Н. Милькова (1973). Как и естественные, антропогенные ландшафты представляют из себя компонентную систему, где любой компонент испытал коренную перестройку под влиянием хозяйственной деятельности.

Большинством исследователей антропогенные ландшафты разделяются на техногенные (собственно-антропогенные, природно-технические комплексы) и природно-антропогенные (естественно-антропогенные). Первые - комплексы, целенаправленно созданные человеком, не имеющие аналогов в природе (города, дороги, плотины, карьеры, шахты и т. д.), вторые образуются в результате как преднамеренного, так и не преднамеренного воздействия хозяйственной деятельности на природные ландшафты (пашня, луга, пастбища, посадки и т. д.) (Марцинкевич, 1984).

Ландшафты естественные и антропогенные классифицируются отдельно. В основу подразделения первых большинство исследователей кладут природные факторы; основу же классификаций вторых чаще всего составляют: направленность, виды, глубина хозяйственной деятельности.

Нами предлагается классификация природно-антропогенных ландшафтов Татарстана. Их выделение происходит на основе восстановленных, то есть девственных ландшафтов (карта восстановленных ландшафтов масштаба 1:2000000 создана на кафедре физической географии КГУ Н. Н. Лаптевой).

На территории Татарстана выделено три группы ландшафтов:

- дренированные - с тремя типами: таежным, лиственно-лесным, лесостепным;
- слабодренированные - с лесным и лесостепным типами;
- недренированные - с таежно-лесным, лесостепным и степным типами.

Типы ландшафтов подразделены на подтипы, их выделено для Татарстана 18, и они служат той природной основой, на которой выделяются природно-антропогенные ландшафты по направлениям, видам хозяйственной деятельности, глубинам и направлениям изменений.

Для Татарстана наиболее характерны следующие направления хозяйственной деятельности: сельскохозяйственная, лесохозяйственная, промышленная, водохозяйственная, горнопромышленная, селитебная, рекреационная, дорожная. Направления хозяйственной деятельности делятся на виды. Например, для сельскохозяйственного направления выделяют виды: полевой, лугово-пастбищный, садовый и садово-огородный.

По глубине изменения виды подразделяются на обратимые и необратимые. Первые при снятии антропогенного фактора могут вернуться в состояние близкое к исходному или в исходное (поле без обработки зарастает и приходит к исходному состоянию), вторые в исходное или близкое к тому состоянию вернуться не могут. Их всех видов хозяйственной деятельности для Татарстана необратимыми являются - отторжение земли под промышленную застройку; добыча нефти; добыча полезных ископаемых открытым способом, так как при этом происходит глубокое проникновение изменений в литогенную основу ландшафта.

Вообще, многие виды хозяйственной деятельности надо рассматривать с временной точки зрения, поскольку города, водохранилища, дороги и другие сооружения являются обратимыми, если рассматривать

очень большой временной отрезок.

Изменения рассматриваются по направлению процесса:

- регрессивные (ведущие к ухудшению) и прогрессивные (ведущие к улучшению природных условий) для необратимых;

- квазикоренные (близкие к коренным, например лесопосадка в лесу, луг в степи) и некоренные (удаленные от исходных состояний) для обратимых.

Классификация имеет прикладное значение, так как позволяет прогнозировать развитие основных геоморфологических процессов в природно-антропогенных ландшафтах и при прогрессивном и регрессивном развитии. Можно указать общее направление хода экзогенных процессов, рассматривая два взаимосвязанных процесса - денудацию и аккумуляцию. Например, автоморфный полевой ландшафт на месте хвойно-лиственных лесов на дерново-подзолистых почвах является некоренным. Он может быть обратимым, но если хозяйственная деятельность не прекращается, будет необратим. В зависимости от хозяйственных подходов возможно и прогрессивное и регрессивное направление развития. При прогрессивном денудация стабилизируется или уменьшается, при регрессивном, наоборот, будет увеличиваться.

Таким образом, данная классификация представляет не только существующие и возможные комплексы, но и позволяет прогнозировать изменения природно-антропогенных ландшафтов, и ход геоморфологических процессов в них.

ЛИТЕРАТУРА

Гвоздецкий Н. А. Опыт классификации ландшафтов СССР //Материалы к V Всесоюзному совещанию по вопросам ландшафтоведения: Тез. докл. - М., 1961. - С. 23-34.

Географический энциклопедический словарь. - М.: Советская энциклопедия, 1988. - С. 156.

Исаченко А. Г. Классификация ландшафтов СССР //Изв. ВГО. - 1975. - Вып. 4. - С. 302-315.

Марцикевич Г. И. Классификация природных и антропогенных ландшафтов БССР //Вестник Белорусск. ун-та. Серия 2. ■ 1984. - N 2. - С. 53-56.

Мильков Ф. Н. Человек и ландшафты. - М.: Высшая школа, 1973. - 224 с.

Николаев В. А. Принципы классификации ландшафтов //Вест. МГУ. Серия 5. География. - 1973. - N 6. - С. 30-35.

Сочава В. Б. Введение в учение о геосистемах. - Новосибирск: Наука, 1978. - 320 с.

А. Г. МУСИН

РЕГИОНАЛЬНОСТЬ КАРСТОВЫХ КОМПЛЕКСОВ

Прежде чем приступить к рассмотрению данного вопроса, необходимо дать определение понятия "карстовый комплекс". По нашему мнению, оно представляет собою сочетание карстовых форм в пределах одной морфоструктуры или морфоструктурной области.

Привлечение понятия "карстовый комплекс" связано с попыткой рассмотрения индивидуальных горных развития и проявления карста. При этом обязательно подразумевается, что "карстовый комплекс" связан с конкретным пространством, отграниченным от других, и с конкретным отрезком времени.

Изучение современного карста различных районов земного шара привело профессоров А. В. Ступишина (1953, 1967, 1974) и Н. А. Гвоздецкого (1972) к выводу о различии горного и равнинного карста. По мнению этих ученых, морфологические особенности карста горных и равнинных территорий являются отражением их геолого-географических условий и факторов. Значительную роль в формировании морфологических различий карста играют особенности тектонических процессов в горах и на равнинах. В связи с этим различие горного и равнинного карста можно считать отражением различий двух типов морфотектур.

Весьма интересные данные получены при изучении карста Румынии. Установлено, что типы карстовых образований здесь различаются в зависимости от типа рельефа (Pascu, 1974).

В процессе своих исследований мы попытались доказать, что климатические особенности территорий отражаются в карстовых комплексах. При этом мы понимали, что этот вопрос может быть решен только при сравнительном анализе карста участков земной поверхности, тождественных в отношении истории геологического развития и в геолого-геоморфологическом отношении, но отличающихся особенностями климатических (в том числе палеоклиматических) условий. Однако найти подобные участки земной поверхности не представляется возможным, ибо каждый морфотектонический элемент рельефа характеризуется своими особенностями. Вклад только климатических особенностей в развитие карста и в формирование карстовых комплексов выявить не удается. В связи с этим было решено произвести географический анализ карста двух соседних территорий, близких по геологическому строению: Дагестана и Чечено-Ингушетии. В данном случае Горный Дагестан и Горная Чечено-Ингушетия (как части Северо-Восточного Кавказа) характеризуют определенные типы геоструктур, морфоструктур, а также обстановок образования, распространения и условий залегания карстующих пород, как общие для обеих областей, так и свойственные только каждой из них. Сколько-либо четко выраженной геологической границы между указанными областями не существует. Хотя здесь и имеются геолого-геоморфологические различия, но они по своей значимости для развития карста уступают климатическим. Климаторазделом является Андийский хребет.

Для Внутреннего Дагестана свойственен засушливый климат, а для Горной Чечено-Ингушетии (включая и Андийский хребет) - в основном гумидный. Климат отдельных частей Горного Дагестана неодинаков. Полоса предгорий довольно сухая, с жарким летом у нижних склонов и с более влажным и умеренным климатом выше 500 м. Годовое количество осадков здесь около 450 мм. Северные склоны гор, возвышающиеся над предгорьями, имеют влажный умеренный климат. Внутренний Дагестан отличается умеренным и полусухим климатом со сравнительно мягкой зимой и довольно сухим жарким летом в долинах. На хребтах климат полувлажный, умеренно-холодный.

Горная Чечено-Ингушетия отличается от Горного Дагестана повышенным увлажнением, умеренно-теплым и мягким климатом. Годовое количество осадков возрастает с высотой. Так, если на высоте 500 м оно колеблется от 720 до 850 мм, то на высотах 1000, 1400, 1800, 2000 и 2200 м составляет соответственно 970-1140 мм, 1150-1360 мм, 1320-1560 мм, 1390-1650 мм и 1460-1730 мм. Закарстованные районы Горной Чечено-Ингушетии характеризуются достаточным увлажнением или очень влажные. Во всяком случае начиная с высоты 1000 м коэффициент увлажнения здесь больше единицы.

Указанные климатические различия в общих чертах имели место, по-видимому, в течение всего четвертичного периода, т. е. во время формирования основных черт современных карстовых комплексов.

Указанные различия климатических факторов карстообразования привели к формированию различного карстового комплекса в Дагестане и Чечено-Ингушетии (таблица 1). Горный Дагестан при относительно невысокой интенсивности развития карста в основном из-за засушливости климата отличается менее полным карстовым комплексом, чем Горная Чечено-Ингушетия. Если в первой области преобладают подземные и переходные к ним формы карста, то вторая область характеризуется преобладанием поверхностных форм. В Горном Дагестане до сих пор не обнаружены карстовые котловины, рвы, террасы, природные арки и мосты. В свою очередь в Горной Чечено-Ингушетии еще не найдены карстовые колодцы, встречающиеся во внутренних районах Внутреннего Дагестана. Карстовые комплексы Горного Дагестана и Горной Чечено-Ингушетии состоят из сочетания соответственно 8 и 12 карстовых форм.

Говоря о региональности карстовых комплексов, нельзя не упомянуть различие тропического и внетропического карста. Ведь тропический карст характеризуется преобладанием положительных форм, тогда как внетропический - преобладанием отрицательных форм. Правда, тенденции в развитии карста являются функцией количества и соотношения видов свободной энергии в ландшафтах

(Мусин, 1984). Последняя включает тепловую, гравитационную энергии и геохимическую энергию жизни. Поэтому можно считать, что карстовые комплексы являются производными природных ландшафтов. Тем более, как было указано в начале данной статьи, морфологические различия карста формируются в зависимости от особенностей и геолого-геоморфологических условий и факторов территорий.

Таблица 1

Сопоставление карстовых комплексов Внутреннего Дагестана и Горной Чечено-Ингушетии

Регионы	Атмосферное увлажнение	Карстовые формы в порядке уменьшения доли их участия в моделировке литогенной основы ландшафта										
		Пещеры и пещерные ниши	Карры	Закарстованные трещины	Карстовые воронки	Карстовые останцы	Колодцы и шахты					
Внутренний Дагестан	Недостаточное и скудное											
		/+++/	/++/	/++/	/++/	/++/	/++/	1+1				
Горная Чечено-Ингушетия	Достаточное и избыточное	Карстовые воронки	Карстовые останцы	Пещеры и пещерные ниши	Поноры	Карры	Закарстованные трещины	Карстовые котловины	Карстовые рвы	Карстовые террасы	Естественные мосты и арки	
		/+++/-	/+++/	/++/	/++/	/++/	/++/	/++/	/+/	1+1	/+/	/+/

Условные обозначения: /+ + +/- очень много; /+ + / - много; /+ / - редко встречаются.

Таким образом, региональность карстовых комплексов обусловлена их зависимостью от природно-территориальных комплексов, отличающихся индивидуальностью.

ЛИТЕРАТУРА

- Гвоздецкий Н. А. Проблемы изучения карста и практика. - М.: Мысль, 1972. - 324 с.
- Мусин А. Г. Региональные закономерности карста как отражение количества и сочетаний энергий в ландшафтах /Чечено-Ингушск. ун-т. - Грозный, 1984. - 7 с. - Деп. в ВИНТИ 2.07.84, N 4480-84.
- Ступишин А. В. Вопросы терминологии и классификации в карстоведении //Ученые зап. Казанск. ун-та. Серия географ. - 1953. - Т. 113, кн. 2. - С. 25-33.
- Ступишин А. В. Равнинный карст и закономерности его развития на примере Среднего Поволжья. - Казань: Изд-вд Казанск. ун-та, 1967. - 291 с.
- Ступишин А. В. Геоморфологические основы типологической классификации карста //Землеведение. Нов. серия. - 1974. - Т. 10 /50/. - С. 20-27.
- Pascu M. Dispersion et importance du Karst sur le territoire de la R.P.R.//Bull. 6-e Congr. Assoc. geol. Carpatho - Balkanique. - Warszawa, 1974. - Vol.2, Fasc. 1. - P. 547-556.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Р. А. ЗАКИРОВ

ЛАБИАЛИЗОВАННЫЕ ГЛАСНЫЕ В ДРЕВНЕУЙГУРСКОМ ЯЗЫКЕ

(По данным письменных памятников)

При исследовании письменных памятников и их фонетико-фонологической интерпретации с целью реконструкции звукового строя языка одной из важнейших является проблема установления степени точности и достоверности получаемых данных и прежде всего самой теоретической возможности получения подобных данных. В истории филологии в разные периоды можно наблюдать либо отождествление орфографии памятников с особенностями звукового строя описываемых языков, либо утверждение принципиальной невозможности такого отождествления (подробнее об этом см. Амирова, 1977, 115-149).

В последнее время в отечественной лингвистике утвердилось положение, что писцы древних текстов стихийно ориентировались на фонемный состав, "так как только фонемы, будучи языковыми единицами, осознаются носителями языка, различия же между вариантами, как правило, остаются для них незамеченными", и, следовательно, "фонематический аспект языка, хотя часто и сложным образом, все же может быть отражен на письме вполне адекватно..." (Зиндер, 1963, 146, 148).

Переходя к вопросу о реконструкции звукового строя древнеуйгурского языка - литературного языка тюркских народов Восточного Туркестана 8-13 вв., сыгравшего большую роль в формировании и развитии других литературных тюркских языков, отметим, что эта проблема в тюркологии является одной из наиболее спорных. Это, в частности, связано с тем, что древнеуйгурский язык ныне является мертвым, а его письменные памятники записаны на малоприспособленных для передачи его звуков алфавитах.

Используя накопленный в тюркологии опыт, ниже предпринимается попытка реконструкции состава лабиализованных гласных древнеуйгурского литературного языка на основе фонетической интерпретации графики письменных памятников. При этом применяется комплекс приемов, основное место среди которых занимает определение закономерностей графики и орфографии памятников. Существенная роль отводится и сопоставлению параллельно существовавших графических систем на уйгурском, брахми, манихейском и частично руническом алфавитах, на которых были написаны памятники этого языка. Поскольку названные письменности являются заимствованными, учитываются и особенности адаптации соответствующих алфавитов для передачи тюркских фонем.

Все лабиализованные гласные в уйгурском, манихейском и руническом алфавитах передаются двумя графемами U и U, различающими огубленные гласные по ряду в первых слогах. Различение же по подъему в них не находит отражения, и почти единственным свидетельством разграничения в языке древних тюрков широких и узких лабиализованных гласных являются памятники на брахми и тибетской письменности. Ссылаясь на это, исследователь древних тюркских языков В. Г. Кондратьев высказывает предположение, что в древнетюркском литературном языке (включая и древнеуйгурский) "не было дифференциации между узкими и широкими огубленными гласными" (Кондратьев, 1977, 18). Данные текстов на брахми он не принимает в расчет, утверждая, что "орфография этих памятников отличается крайней неустойчивостью" и эти тексты "имеют ярко выраженные диалектные особенности" (там же). Однако более тщательные наблюдения над изданными А. Габен текстами на брахми показывают, что разницей в обозначении широких и узких лабиализованных в них только на первый взгляд кажется значительным. Так, из 138 слов с огубленными гласными, зафиксированными не менее чем в двух текстах, только в 19-ти словах лабиализованные засвидетельствованы в двух вариантах, да и то в 15-ти из них один из вариантов отмечен только по одному разу. Еще более последовательно обозначение в первых слогах: из 120 слов, зафиксированных как минимум в двух текстах, 60 пишутся только с узкими U и U, а 56 - только с широкими O и O. Только 3 слова имеют варианты обозначения лабиализованных в первых слогах, причем и у них один из вариантов отмечен только по одному разу: ogul "сын" D20, 38, 40, T11, 07 и ugul F3, kongul "сердце" B15, K7, A27... (всего 15 раз в 8-и текстах) и kungul K11, qurug "сухой" I 1 qorog K11 (все примеры по изданию Gabain 1954, буквы указывают тексты, цифры - номера строк). Как видно из примеров, различающиеся варианты двух последних слов представлены в одном тексте K, который выделяется среди других непоследовательностью в обозначении одних и тех же фонем, за которыми вряд ли можно усмотреть отражение особенностей живого произношения.

Как явствует из вышеприведенного материала, дифференциация широких и узких лабиализованных в первых слогах в текстах на брахми проводится очень регулярно. Это дает основание предполагать, что в древнеуйгурском языке существовала фонологическая оппозиция широких и узких огубленных гласных, характерная для первых слогов тюркских слов.

Ссылаясь на то, что в анлауте отдельных слов на уйгурографических и манихейских текстах лабиализованный гласный обозначен с удвоенной графемой, некоторые тюркологи считают, что в древнеуйгурском языке существовало противопоставление лабиализованных по долготе-краткости (Gabain 1950, 46-47, Tuna 1960, 213-282). Однако в текстах на разных письменностях такое выделение долготы проводится далеко не последовательно, и, очевидно, такие удвоенные написания следует объяснить причинами "технического" порядка. Например, обозначение анлаутного гласного удвоенной графемой, т. е. как UUT в слове ot "огонь" в отличие от омонимичного слова ot (UT) "травы" вслед за В. В. Радловым можно трактовать как способ разграничения на письме омонимов (см.: Radloff, 19", 66), т. е. особенность

уйгурской и манихейской графики, основанную, однако, на более долгой артикуляции пратюркского о в слове от "огонь". (В текстах на брахми оба слова зафиксированы с гласной обычной долготы).

Орфографическим приемом обозначения переднерядных узких в открытых слогах односложных слов являются также написания типа SUU - su "войско", KUU - ku "молва", ибо употребление обычной графемы U в этой позиции привело бы к неверному чтению этих слов как suj, kuj, поскольку, как будет указано ниже, графема U представляет собой диаграф UJ, хотя некоторые исследователи за такими обозначениями усматривают обозначения долготы (см. Тугушева, 1980, 9).

В этой связи примечательно то, что при адаптации соответствующих заимствованных алфавитов для передачи тюркской фонетики в трех системах письма были использованы одинаковые приемы. Так, в языках, от носителей которых заимствованы эти алфавиты (уйгурский, манихейский, брахми), гласные по ряду не различаются, и тюркские писцы сами создали графемы для обозначения переднерядных гласных на базе графем соответствующих заднерядных, в т. ч. и для лабиализованных. Во всех трех названных тюркских вариантах письма графема U образована комбинацией букв U + J, т. е. является диаграфом.

Причем принципы обозначения различающихся по ряду гласных в уйгурской и манихейской графике основаны на глубоком понимании тюркского сингармонизма и связанной с ним предсказуемости фонетической структуры неначальных слогов: графемы переднерядных и заднерядных гласных в этих письменностях различаются только в пределах первых слогов. В тюркских текстах на брахми эти графемы выделяются во всех позициях, однако в непервых слогах такое различие "твердоядных" и "мягкорядных" лабиализованных проводится не всегда последовательно. Кроме того, в манихейских и уйгурографических текстах после анлаутных среднеязычного j и заднеязычного k графическое разграничение U и U часто не проводится.

Материалы письменных памятников свидетельствуют о нерегулярном характере закона губной гармонии в древнеуйгурском языке - за лабиализованными гласными предшествующих слогов могут иметь место как огубленные, так и неогубленные узкие гласные, например: otrug "остров", ulug "большой", tolu "полный"... и pulit "облако", unit "забыть", utli "вознаграждение"... Действие губного притяжения особенно сильно проявляется в аффиксах прилагательных - lug / , -suz/, деепричастия на -ur, а также в аффиксах принадлежности и винит, падежа на -ug.

Таким образом, комплексное исследование памятников на разных системах письма позволяет с большой долей уверенности сделать следующие выводы: в древнеуйгурском литературном языке функционировали 4 огубленные гласные фонемы (и, и, о, о), которые противопоставлялись по подъему и ряду; оппозиция по признаку долготы отсутствовала; в исконно тюркских словах последовательно соблюдалась небная гармония, а губная гармония регулярно действовала только в отдельных словоформах. .

ЛИТЕРАТУРА

- Амирова Т. А. К истории и теории графематики. - М.: Наука, 1977. - 191 с.
Зиндер Л. Р. К вопросу о фонологической интерпретации данных древней письменности // Вопросы теории и истории языка. - Л.: Наука, 1963. - С. 143-148.
Кондратьев В. Т. Гласные в древнетюркском языке // Востокведение, вып. 3. - Л.: - Изд-во ЛГУ, 1977. - С. 14-20.
Тугушева Л. Ю. Фрагменты уйгурской версии биографии Сюань-Цзяна. - М.: Наука, 1980. - 174 с.
Gabain A. Alt-turkische Grammatik. - Leipzig, 1950. - 372 s.
Gabain A. Turkische Turfan - Texte. VIII. Texte in Brahmischrift // ADAW, N 7. - Berlin, 1954. - 105 s.
Radloff W. Kuansi-im-Pusar. Eine turkische Uebersetzung des XXV kapitels der chinesischen Ausgabe des Saddharmapundapika. - StP, 1911, - 119 s.
Tiina O. N. Kokturk yazili belgelerinde ve Uygurcada uzun vokaller // TDAYB, 1960. - S. 213-282.

Р. Х. МОХИЯРОВ А

90-НЧЫ ЕЛЛАР ТАТАР ЭДЭБИ ТЕЛЕ ЛЕКСИКАСЫНЫЦ ЭЧКЕ РЕСУРСЛАР ИСЭБЕНЭ ҮСҮЕ

Тел Бэрвакыт усеп, узгареп тора, бигрэк тэ жэмгыятэге терле тарихи борылышлар телгэ житди йогынты ясыи, сэяси, икътисади, мэдэни һ. б. узгэрешлэрдэн вдэби тел дэ читтэ кала алмый. 90-нчы еллар уртасында башланган узгартеп кору, демократизация һав шуларга байле рэвештэ халыкныц милли узацы усуе татар эдэби теленец усешендэ яца этап башлануга этэргеч бирде. Бу, беренчедэн, эдэби телда 1917 ел революциясенэ кадэр чорда кулланылып, соцыннан архаизмга эверелгэн гарэп- фарсы алынмаларыныц яцадан кинат активлашып, аларныц рус Бам Кенбатыш Европа теллэреннан керган сузлэрне кысрыклавывнда чагылса, икенчедан, сузлек составыныц телнец эчке ресурслары ни- гезенда усуе процессыныц жанлануында курина.

Бу макалада, 1985-1997 елларда чыккан татар гэзит-журналлары материалларына нигезлэнеп, соцгы елларда эдэби телебезнец уз ресурслары ярдэмендэ усеш-узгэреш узенчэлеклэрен кыскача ка- рап утарбез.

Тёрки тел гыйлемендэге соцгы хезмэтларгэ таянып, татар эдэби теленец эчке ресурслар нигезендэ усуенец тубэндэге юналешлэрен курсатергэ була:

1. Торки-татар сузларенец магьнэлэре узгэру (тараю, кицэю, икенче торле мэгьнэ ацлата баш- лау).
2. Телнец уз сузлэре нигезендэ яца сузлэр ясау.
3. Иске терки-татар сузларенец активлашуы.
4. Диалекталь сузларенец эдэби телгэ кучуе.
5. Калькалар Бэм ярымкалькалар куллану.

1. Ид элек сузларенец мэгьнэлэре узгэругэ тукталыйк. Ченки, лексика барыннан да элек эчке ресурслар, телдэ булган сузлэрнец яца мэгьнэ тесмерлэре белэн баюи иеэбенэ усэ.

Кендэлек матбугатны кузэту эдэби телебезнец бу юналештэ бик актив усуен кузэутэ. Берничэ мисал карап утик:

соцгы елларда эшкуар сузе бик популярга эйлэнде. Татар теленец ацлатмалы сузлегендэ (ТТАС) бу сузгэ шундый билгелэмэ бирелгэн: Эшкуар — и. Эшлэрне (бигрэк тэ коммерция эшлэрен) бер- нинди ысулдан да чирканмып^ча, оста итеп алып баручы (III том, 594 б.). 1981 елгы бу билгелэмэдэн тискэре эмоциональ-экспрессив тесмер ацкып тора, ул чорда бу суз белэн капиталистик жэмгыятэ бизнесменнарын гына атаганнар. Хэзер иеэ ул стилистик яктан нейтраль Iгэм купкэ кицрэк мэгьнэдэ кулланыла: Эшкуар бертуган Кашаповлар тагын бер игелек эшлэделэр... ("Ш. К.", 1994, 13 гыйн- вар). Безнец халыкка борынгыдан ук эшкуарлык, малтабарлык хас ("Т.", 1995, № 5-6).

Эшмэкэр сузе дэ, мэгьнэсен кицэйтеп, 90-нчы еллар матбугатында иц актив сузлэрнец берсенэ эйлэнде. ТТАСта ул "диалекталь суз" билгесэ белэн "эшчэн, уцган, эшлекле" мэгьнэсендэ бирелгэн (III том, 536 б.). Хэзер ул нигездэ "предприниматель мэгьнэсендэ эшкуар сузенец синонимы була- рак кулланыла: Шунсыз булмый, ченки безга зур кунаклар, чит ил эшмэкэрлэре еш кила ("Ш. К.", 1994, 20 октябрь).

Килешу, бергэлек, берлек, сузлэрнец дэ магьнэлэре кицэиде: .. сэудэ-икътисадыи хезмэттэшлек турында килешугэ кул куелды ("В. Т.", 1995, 18 март). Ул Бетентатар "Мэгариф" Иэм "Мэданият" бергэлекларен тазудэ башлап йаруче булды ("С-э", 1996, № 2). Моны раслап, Татарстан язучылар берлеге балалар эдэбиятын устеру Бэм баेतуда зур елеш керткэн калэм иялэренэ Абдулла Алиш исе- мендэге премия бирергэ карар кылган иде ("С-й", 1996, 18 сентябрь).

Сузларенец магьнэлэре кицэю еш кына, аларныц бер стиль чиклэреннан чыгып, стильара, эдэби тел сузенэ эйлэнуенэ китерэ. Эйттик, ТТАСта сейлэу теле стиле белэн чиклэнгэн дип билгелангэн алыпеатар (спекулянт), арадашчы (маклер) сузлэре соцгы елларда, магьнэлэрен кицэйтеп, эдэби телдэ урын алдылар: амма бу вакыйгадан соц алыпеатарныц иеэн калуы зур шик астында тора ("К. т.", 1996, 29 февраль). Ж,итештеруче тугел, арадашчы ота мондый шартларда ("С-э", 1996, № 9).

Мэгьнэлэрен кицэйтеп, сейлэу теле яисэ китап теле лексикасыннан стильара лексикага кучкэн Ыом соцгы елларда активлашкан сузлэрне тагын да куплэп санарга мемкин булыр иде.

2. Тормышыбыздагы яца куринашлэрне атау яисэ рус (Кенбатыш) алынмаларын алыштыру ечен телебезнец уз чаралары белэн Бэм уз материаллары нигезендэ яца сузлэр ясау да активлашты. Алар арасында терле модельлэр буенча ясалганнары бар. Шуларныц иц актив берничэ теренэ мисаллар ки- теру белэн гена чиклэник:

- 1) кушымчалау ысулы белэн ясалган сузлэр: тотак, ашчы, чуплэмле, кертем, хыялдаш, сэламдаш һ. б.;
- 2) парлы сузлэр. Структур яктан алар узлэре берничэ тергэ буленэ:
 - а) татар сузе-татар сузе: рехсэт-юллама, уен-бэйге, тебэк-почмак, ил-жир, моц-кей, баш-сын, тезу-бнзэу, бэйлэнеш-багланьш, яшэу-тормыш, кеч-егэр;
 - б) татар сузе-рус яисэ Кенбатыш Европа сузе: чыгыш-лекция, эшкуар-меценат, эшкуар-бизнес- мен, оешма-учреждение;
 - в) рус яисэ Кенбатыш Европа сузе-татар сузе: талант-сэлэт, план-ният, рецензия-бэялэмэ;
 - г) гарэп-фарсы сузе-татар сузе: хэжэт-файда, ришвэт-карак, менэсэбэт-караш, тамаша-бэйге, гамэли-янгынчылык.

Синонимик компонентлары терле чыганаклы парлы сузлэрнец матбугатта куп кулланылуы игъти-барга лаек. Ул гадэттэ авторларныц эйтэсе сузен укучыга ныклабрак тешендерергэ тырышуы белен ацлатыла Бэм вакытлы курунеш булып тора. Эшквар, бязлэмэ тешенчэлэре гомум-кулланылышка ныклап кереп урнашкач, ул сузлэрне меценат яисэ бизнесмен, рецензия сузлэре белэн парлап бирунец кираге калмаячак;

3) кушма сузлэр. Компонентларныц кайсы суз теркеменнэн булуларына карап, алар тубэндэге теркемнэргэ буленэ:

а) исем + исем: Рэсэйкулэм, илбаш, янкорма, жансакчы, тавышкечэйткеч, дэулэтара, фэнара, кул-чатыр.

Фарсы теленнэн алынган -намэ (хат, язылган нэрсэ, китап — ГТРАС, I т., 442 б.) компоненты ярдэмендэ ясалган сузлэрне дэ бу теркемчэгэ кертергэ мемкин: туунамэ, таныкнамэ, йолдызнамэ, ел- намэ, айнамэ, юлнамэ, боерыкнамэ, юлнамэ, ышанычнамэ, кисэтунамэ. Шулай ук фарсы сузендэ -ханэ (ей, йорт мэгнэсендэ) ярдэмендэ ясалган кушма сузлер дэ бик куп: эшханэ, ятакханэ, тэж,рибэханэ, журналханэ, сыраханэ, чэйханэ, ятимханэ, тамгаханэ, укуханэ, оешмаханэ, басмаханэ;

б) алмашлык + фигыль: узбилгелэну;

в) сыйфат + сыйфат: беекмэмлэкэтчел;

г) алмашлык + исем: узейрэткеч, узац, узтотыш;

д) исем + фигыль: жанкыяр, тенгизэр, жансатар, жанатар (яцатар), малтабар, жирсеяр.

3. Иске торки-татар сузлэрнец телгэ кире кайтуы.

Милли горейф-гадэтлэрнец яцаруы нэтижэсендэ куп кенэ иске терки-татар сузлэре яцадан эдэби телгэ кайтып активлашты. Мэсэлэн: ошбу, олуг, тугра, жыен, шэкерт, кала, мордарлык h. б.

Шулай ук соцгы елларда куп кенэ рус Бэм рус теле аша Кенбатыш Европа теллэрэннэн кергэн алынмаларны революциядэн сон, пассивлашкан татар яисэ гарэп-фарсы сузлэре белэн алыштыру тен-денциясе дэ кечэйдэ: корылтай (сьезд, конгресс), шура (совет), кизу (дежур), алгарыш (прогресс), то- так (заложник), чэчтараш (парикмахер) h. б.

4. Диалекталь сузлэр. Диалекталь сузлэр Бэрвакыт эдэби телгэ йогынты ясаганнар Бэм ясыйлар. Соцгы елларда кендэлек матбугатта тубэндэге диалект сузлэре еш очрый: бэлэкэй, матавык, кэбэркэ, керэгэ, керэгэче, эр, аймак, байгыш, шыкаю, кугэн, эсэрэну, имэну, тенэру, илэмле, тепкел, теткэру, экрелешу, ыспай, чемэклену, илеру, ихата, имэнеч, темсэ, ардаклы, чэмлек, ярпач h. б.

Дерес, аларныц барысы да эдэби телдэ ныгып кала алмас. Эмма бу мисаллар жэмгыятэ демокра-тиянец кичэюэ эдэби телнец дэ сейлэм теле, диалект сузлэре исэбенэ баюына китеруен тагын бер талкык раслуй.

5. Калькалар Бэм ярымкалькалар.

Жэмгыятэ тормышында барлыкка килгэн яца тешенчэлэргэ атама биру Бэм алынма сузлэрне тарчалары белэн алыштыру тенденциясе соцгы елларда эдэби тел лексикасында калькалаштыру ысу- лы белэн ясалган сузлэрнец нык ишэюенэ китерде. Компонент модельлэре Бэм структур яктан кара- ганда аларны тегэл булмаган, тулы Бэм ярымкалькаларга булеп карарга була. Биредэ 90-нчы еллар матбугатында аеруча еш кулланылган яца калька Бэм ярымкалькаларны санап кына утэбез:

а) калькалар: жибэру жайланмалары, бар булуы (бытие), иминлек хезмэте, узгэртеп кору, яшел акча, сээдэ йорты, арадашчы, ташламалар, тоткырлык, тотрыксызлык, узац, узидарэ, устерешле укы- ту, миллэтара килешу, куркытып алу (вымогательство);

б) ярымкалькалар: салым полициясе, кече предприятие, кече бизнес, озак сроклы кредит, коммерция берлэшмэсе, минималь хезмэт хагы, уртак предприятие, уртак тезу фирмалары, югары рада, технологик оешмалар, кенузэк проблема, ташламалы кредитлар, телебашкару.

Шартлы кыскартылмалар:

“Ш. К.” — “Шэьри Казан” гэзите

“Т” — “Татарстан” журналы

“В. Т.” — “Ватаным Татарстан” гэзите

“С-э” — “Сеёмбикэ” журналы

“С-й” — “Сабантуй” гэзите

“К. т.” — “Кызыл тац” гэзите

Ф. А. МОСТАФИНА

ТАТАР ТЕЛЕНДЭ СИНТАКСИК ФРАЗЕОЛОГИЗМНАР

Жемлэдэ сүзлэр бер-берсе белэн терле менэсэбэттэ торалар. Ирекле сүзтезмэгэ берлэшкэн сүзлэр сүзтезмәнең компонентлары) үзлэренең лексик мәгънәсен югалтмый. Мондый сүзтезмэлэр телнең грамматик законнары нигезендә Бэрвакыт ясалып тора, алар составындагы сүзлэрне алыштырырга мемкин. сүзтезмәнең мәгънәсе асрым компонентларның суммасына тигез була: ямьле яз. Ватанны ярату, эти белэн сөйләшү Б. б. ш. Ләкин жемлэдэ шүндый сүзләр де булса ки, алар арасында менэсебет гамэлдәге грамматик кагыйдэлэр белән ашлатыла алмый, ягъни монда икс компонентның узара менэсэбәте грамматик кагыйдэләргә туры килми, индивидуаль була. Шүны эйтәп үтү меҖим: сүз бү очракта жемленең теп кисекләре түрында бара, алар ия белэн хэбэр булмаса да, компонентларның мәгънәсе жемленең семантик үзге икәнән истә тотарга кирәк. Мондый менэсэбәт жемленең башка кисекләре арасында да булырга мемкин, мэсэлән, хэбэр составындагы ике компонент арасында. Бү тезелмэлэрнең мәгънәсе аны тәшкит иткән компонентларның мәгънэләре суммасы түгел, э ни- ндидер аерым бер башка мәгънә белән ашлашыла. Мэсэлән: “Баргач барырга” тезелмэсендәге компо- нентлар формасы ягыннан гадәти фигыль сүзтезмэгә охшаш. “Укыгач белде”, “килгач күрергә”, “баргач сөйләргә” кебек фигыль сүзтезмэләрдә ике фигыльнең бэйләнеше нормаль күренеш, мәгънәсе бунча аларда эшнең үтәлү вакыты ашлашыла. Безнең мисалда иең фигыльләр гадәти формала алынса да, бер үк “бар” тамыры булган фигыльләрне куллану мәгънәне үзгәртә. Монда “вакыт-эш” менэсэбәте түгел, бетенлэй башка модель мәгънә-тэвэкәллек ашлашыла.

Менэ шүндый индивидуаль мәгънәле Бэм компонентларның индивидуаль менэсэбәтләрән чагылдырган фразеологиялэшкән жемлэләрне Бэм тезелмеләрне синтаксик фразеологизмнар дип атау мак- сатка ярашлы дип табыла.

Эйтәргә кирәк, “синтаксик фразеологизм” дигән термин грамматикада еш кулланылмый, фразеологиялэшкән жемлэләр булуын да кайбер телчелер танымый, ченки фразеологиядә кубрәк лексик фразеологизмнар белән эш ителә.

Рус грамматикасында фразеологиялэшкән гади Бем күшма жемлеләргә күзәтү ясала, фразеологиялэшкән структур схемаларның үрнәкләре күрәтелә, аларның берничә тибы анализлана. Татар тел белемдә башлангыч дәрәжәдә бү мэсәлә М. З. Зәкиев тарафыннан татар теленең академик грамматикасында күтәделә. Монда телебездәге жеенке булмаган гади жемлеләрнең структур схемаларын классификацияләгәндә фразеологиялэшкән схемалар да булуы ачыклана, шартлы рәвештә ике модель күрәтелә. Ләкин синтаксик фразеологизмнарның терләре татар теле материалында эле аерып алып анализланмаган, системага салынмаган.

Синтаксик фразеологизмнарны эйрәнүнең актуальлеген асызыклар тагын шүны эйтү меҖим: татар телендәге фразеология хеленә килгән жемлеләр елкәсендә эзләнүләр гомүмән жемлэ структурасы турында кузалавыбызны тагын да киңейтсә, тудыландырыу дип ышанырга мемкин.

Синтаксик фразеологизмнарга игътибар итү жемленең структур схемалары түрында эйрәтмәдән килеп чыккан. Рус тел белемдә бү эйрәтмәнең башлангычында торучылар дип Н. Ю. Шведованы Бэм В. А. Белошапкованы атылар. Алар сөйләмнең барлык терләрән берничә калыпка, ягъни жемленең үзгән тәшкит итүче компонентларны чагылдырган үтызга якын минималь структур схема- га кайтарып калдыра. Жемлэ структурасын, шүл иеңтән синтаксик фразеологизмнарны эйрәнү, сис- темалау ечен грамматик схемалар белән эш итү үчайлы икәнлегә бэхәссез кабул ителә.

Грамматик схема (кайчак аны структур схема дип тә атылар) — үл синтаксик абстракт үрнәк, калып. Шүл үрнәк бунча жемлэ киеккләрнең атамалары үбынына конкрет лексик берәмлекләрне күп телдә конкрет жемле тезеп була. Монның ечен компонентларның аталышына игътибар итәргә кирәк. Бү хезмәттә татар терминологиясе Бэм кыскартылмалары белән эш итү жайлы дип табылды Бэм түбәндәге шартлы билгеләр кулланылды: 1) Ия — жемленең иясе, кирәк очракта ия үрынына килгән сүз теркемнең исеме атала. 2) Хэб. — хебер. Аның янында Бэрвакыт күрсәткеч була: Хэб. ис. дигән символ теп килештеге исем белән белдерелгән хэбәрне ашлата. 3) Б. К. — бер компонент- лы жемленең баш киезге. 4) Тэм. — тэмамлык, килеш күрәткече де китерелә: Тем. -ны- тешем ки- лешендәге исем белән белдерелген темамлык. 5) Аер. — аергыч. 6) Хэл — хэл. 7) Ис. — исем.

Сыйф. — сыйфат. 9) Сан — сан. 10) Рэв. — рэвеш. 11) Алм. — алмашлык. 12) Фиг. — фигыль. Сүз теркемнэренең кыскартылмалары янында шүлай үк грамматик күрәткечләр билгеләнә. МеҖим булмаган чаралар яки формаларның вариантлары жея эчендә күрәтелә.

Гади жемленең грамматик схемасын классификацияләүдә берничә нигез бар, шүларның берсе — схеманың ирекле яки фразеологиялэшкән булуы. Телдәге жемлеләрнең структур үзгәнчәкләрән синтаксик ирекле схемалар ачыклай. Фразеологиялэшкән схемалар иең махсус эйрәнүне таләп итә. М. З. Зәкиев академик грамматикада мисал итәп ике тер схеманы китерә. Болар: 1) фигыльнең кайбер искергән формалары белән кушылуы нәтижесендә барлыкка килгән фразеологик схемалар:

1) Б. К. -ыштан/-үдән китә. Котырынып биештән китте (Г. Бәширов). Схеманың мәгънәсе — процессның факт буларак чынбарлыкта үрын алуы. Бу схемада хэбэр составындагы китте фигыле да- ими булып кала, э -ыштан/-үдән формалы фигыльнең позициясе лексик яктан чикләнмәген, анда мәгънәсе бунча туры килгән теләсә нинди фигыльне куярга мемкин: сугыштан китте, ярыштан китте, үпкәләштән

китте, хат язышудан китте Б. б. ш.

2) Хеб (Б. К.) -мэмешкэ салына. Мэсэлэн: Белмэмешкэ салына. Схеманыц мэгнэсе — процессны башкаручынын, бу процессны башкармаган булып кылануы хэбэр ителэ: курмэмешкэ салына (курса дэ, курмэгэн булып кылана).

Синтаксик фразеологизмнарга шулай ук теге яки бу субъектив-модаль мэгналэр белдеру белан бэйле рэвештэ грамматик, я турыдан-туры лексик мэгнэсен югалткан компонентлы тезелмэлэр дэ керэ. Эйттик, кем, ни, нэрсэ, нинди, ник, кайсы, кайчан, кая, кайда кебек сорау алмашлыкларынын, соравына ацлатудан тыш башка функциялэрдэ кулланылу очраклары бар. Мондый компонентлы кон-струкциялэрнен, ниндидер хэлторыш, ситуация, нотиса һ. б. ш. билгелэр турында сорау белэн бергэ эмоциональ-экспрессив нагрузкасы бар: уцай я кире баялэмэ биру, кире кагу, менэсэбэт, эчке халат, уй, фикер йорту мэгнэсен белдеру. Мэсэлэн: “Син нэрсэ?” дигэн жемлэдэ нэрсэ алмашлыгы предмет яки затны ачыклауга тебэлгэн сорауны ацлатмый (чагыштыр: “Бу нэрсэ?”, “Бу алма”), ситуаци-ядэн чыгып, гаж;эплэну, нэфрэтлэну, ышанмау, мыскылау, кире кагу һ. б. ш. менэсэбэт белдере-лергэ мемкин. “Мин нэрсэ?” Мин болай гына, сузем юк...” (Т. Гыйззэт). “Фатыйма, сэерсенеп: “Нэрсэ син? Каян башыца кила ж;ыен шундый юк-бар?” — дип куйды”. (И. Гази). Схемасы: Ия (Алм.) — Хэб. нэрсэ.

“Ник бер курыксын!” (Схемасы: Б. К. ник бер Фиг. -сын), “Ник эшли алмаска?” (Б. К.) ник Фиг. -маска), “Бармаган кая”, “Бару кая” (Б. К.) Фиг. -маган/-у кая). Боларда сорау эш яки хэлнец терле моментларына, билгелэрэнэ, торышларына твбэлми. Мондый калыпларныц икенчел модаль мэгнэ белдерудэ интонациянец дэ зур роль уйнавын билгелэп утэргэ кирак.

Кайбер очракта сорауны белдерудэ теп рольне уйнаган сорау кисэкчэсе дэ эмоциональ-экспрессив чара функциясен башкара: “Шулай дип эйтуем булды, хатыннар бер-берсенэ карашып алдылар да, эйдэме уземне пешерергэ!” (К. Мэргэн). Мондый тип жемлэлордэ “айдэ” ымлык сузенэ ялганган -ме кисэкчэсе “дэррзу тотыну” мэгнэсен белдерэ торган образлы суз барлыкка китерэ. Схемасы: Ия — Хэб. Фиг. -ме Фиг. -э Хэбэр составындагы компонентлары фразеологиялэшкэн мондый калыпта бе-ренче компонент эйдэме даими булып кала, икенче компонент позициясе лексик яктан чиклэнмэгэн: эйдэме тиргэргэ, эйдэме сызгырырга.

Интонацион Бэм семантик-структур яктан ике кисэктэн торган мэкальэрнец компонентлары арасында да, грамматик менэсэбэт бозылып, икенчел мэгнэ килеп чыгу очрагы кузателэ: “Улым-ул, кызым-кыз”. Бу гыйбарэ формаль яктан Караганда “Улым — врач, кызым — укытучы” кебек жемлэгэ охшаш. Схемасы: Ия — Хэб. ис. Лэкин бер ук тамырдан булган сузлэрне куллану мэгнэне бетенлэй узгэртэ, монда канэгатылэну, Бавалану, инану, раслау, мактану кебек модаль мэгнэ ацла-шыла. “Минем балаларым кем баласыннан ким? Улым-ул, кызым-кыз” (Ф. Сэйфи-Казанлы).

Эйтергэ кирак, телебездэ реаль урын алган синтаксик фразеологизмнар югарыда эйттеп утелгэн терлэр белэн генэ чиклэнми. Лэкин, ничек кенэ булмасын, шуны ышанычлы рэвештэ эйтергэ мемкин: татар телендэ синтаксик фразеологизмнар бар, алар телебездэ билгеле бер урынны билилэр, башка берэмлеклэрдэн узлэрэнэ генэ хас узенчэлэклэре белэн аерылалар Бэм махсус тикшеренулэр алып баруга этэргеч булып торалар.

ЭДЭБИЯТ

Закиев М. З. Синтаксический строй татарского языка. — Казань: Таткнигоиздат, 1963. — 512 с.

Закиев М. З. Татарская грамматика в трех томах. Г. III. Синтаксис. — Казань: Таткнигоиздат, 1995. — 582 с.

Сафиуллина Ф. С. Синтаксис татарской разговорной речи. — Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1978. — 254 с.

3. Ф. МИРГАЛИМОВА

НЕКОТОРЫЕ ПРИНЦИПЫ НОМИНАЦИИ ЗООНИМОВ В ТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ

Номинация есть закрепление за словом понятия, отражающего определенные признаки предметов. Каждое слово, как известно, мотивировано свойствами называемого объекта. Направленность наименования на отдельные признаки одного и того же объекта предполагает огромные возможности лексической синонимии. Наблюдения над исследуемой лексикой показывают, что выбор языкового материала для первоначального наименования предмета обычно обусловлен каким-либо его признаком.

При номинации субъект отбирает в объекте один или ряд признаков, которые кладутся в основу наименования.

Одной из характерных черт номинации является мотивация. Под мотивацией понимается обнаружение мотива названий. Мотивация названий различных семантических групп зоонимической лексики неодинакова. Так, номинация орнитонимов мотивирована, главным образом, голосом птицы. В основу названий других видов животных легли их внешний вид, окраска, способ существования и др. (Садыкова, 1994).

Чем тот или иной предмет привлёк внимание человека, почему именно данный признак выделен из ряда других для наименования? Необходимо создание механизма описания всех многообразных признаков номинации зоонимов. Для описания многообразных признаков номинации использовано понятие принцип номинации зоонимов.

Принцип номинации — это путь осуществления связи слова (означающего) с названным предметом (означаемым) (Саберова, 1995).

При образовании зоонимической лексики используются различные номинационные принципы, основанные на реальных признаках (цвет, запах, место обитания, голос и т. д.). Рассмотрим некоторые принципы номинации зоонимов в татарском языке:

1. Номинация по месту обитания. Определительным компонентом названий, основанных на этом признаке является, главным образом, наименование местности. Среди них можно выделить названия, определительными компонентами которых являются:

- 1) гора: тау сусары “куница каменная”, тау кэжэсе “козел горный”;
- 2) лес: урман тавыгы “глухарь”, урман кугэрчене “горлица”;
- 3) степь: дала куркэсе “дрофа”;
- 4) болото: саз карчыгасы “лушь болотный”, саз ябалагы “сова болотная”¹;
- 5) поле, луг: кыр чыпчыгы “воробей полевой”, болын купшысы “чекан луговой”;
- 6) вода: дицгез куяны “заяц морской”, су кусэсе “водяная крыса”, кул бакасы “озерная лягушка”;
- 7) деревня: авыл карлыгачы “касатка”; город: пәһәр карлыгачы “ласточка городская”;
- 8) сад: бакча чыпчыгы “славка садовая”, бакча йокычаны “соня садовая”;
- 9) берег: яр карлыгачы “ласточка-береговушка”;
- 10) песок: ком суалчаны “пескожил”.

2. Номинация по объекту пищи: тавык карчыгасы “ястреб тетеревятник”, солы чыпчыгы “овсянка”, кырмайскаашар “муравьед”, милэш чыпчыгы “дрозд рябинник”, кычыткан чыпчыгы “крапивник”.

3. Номинация по естественно-биологическим признакам. В зоонимах, образованных по данной семантической модели, содержится всесторонняя внешняя характеристика отдельных частей тела животных, птиц и рыб: головы, хвоста, перьев, груди:

- 1) зоонимы, отражающие специфику головы: тажлы кугэрчен “венценосный голубь”, маче башлы ябалак “филин”, тукмакбаш (где тукмак — “колотушка”, баш — “голова”) “вид совы”, ташбаш (бука, “камподобная голова”), чукмарбаш “головастик”, акбаш “белоголовый гусь”, еланбаш “змееголовка”;
- 2) зоонимы, отражающие специфику носа: имэн борын (кош) — “дубонос”, яфракборыннар (ярканатлар семьялыгы) “листоносые”, борынлач маймыл “обезьяна носач”, мөгезборын “носорог”;
- 3) зоонимы, отражающие специфику перьев: ак канатлы чукур “белокрылый клест”;
- 4) зоонимы, отражающие специфику хвоста: сиртмэ койрык (кош) “трясогузка”, кылкойрык (без койрык) “утка шилохвость”;
- 5) зоонимы, отражающие цвет груди: кызылтуш “снегирь”, сары туш “синица”;
- 6) зоонимы, отражающие специфику клюва: кашык томшык (кош) “колпица”;
- 7) зоонимы, отражающие специфику ушей: колаклы чомга (урдэк) “поганка ушастая”, колаклы ябалак “сова ушастая”;
- 8) зоонимы, отражающие признак величины, размер реаллий. В качестве определительного компонента здесь определяются слова зур “большой, гигант”, калын “толстый”, нечкэ “тонкий”, нэни “малый”, тар “узкий”;
- 9) цветовые признаки. Классификация зоонимов производится в зависимости от того, какой оттенок цветового спектра отражается тем или иным животным;
 - а) названия, подчеркивающие белизну: аккош “лебедь”, ак дельфин “белуха”, аккаш (кош) “белобровик”, акбалык “белорыбица”;
 - б) названия, отражающие оттенки желтого цвета: сары туш “синица”, сары корсак (кэлтэнец бер торе) “желтопузик”, сары сандугач (шәулегән) “иволга”;

- в) зоонимы, отражающие оттенки красного цвета: кызыл томшыклы каз "красноклювый гусь", кызылтуш (кар кошы) "зяблик", кызыл буксэле казарка (кош) "казарка краснозобая";
- г) зоонимы, подчеркивающие зеленый цвет: яшел тукран "зеленый дятел", яшелбаш (бакылдык урдэк, кыр урдэге) "кряква";
- д) зоонимы, отражающие оттенок черного, темного цвета: кара елан "гадюка", кара тукран "черный дятел", кара казарка "черная казарка";
- е) зоонимы, подчеркивающие синий цвет: эцгэр кит "кит синий", эцгэр чыпчык "лазоревка";
- ж) зоонимы, подчеркивающие розовый цвет: ал сыерчык "розовый скворец";
- з) зоонимы, подчеркивающие рыжий цвет: жирэн йомран "рыжеватый суслик";
- и) зоонимы, подчеркивающие пятнистый цвет: тимгелле сыртлан "пятнистая гиена", тимгелле бо-лан "пятнистый олень";
- к) зоонимы, подчеркивающие сизый цвет: кук кугэрчен "сизый голубь";
- л) зоонимы, подчеркивающие полосатый цвет: сырлы сыртлан "полосатая гиена";
- м) зоонимы, подчеркивающие бурый цвет: керэн гриф "бурый гриф", керэн теш (жир тычканы) "землеройка бурозубка";
- н) зоонимы, отражающие смешанные цвета: кара-кврэн толке "черно-бурая лисица".
4. Зоонимы, связанные с выражением числовых значений: ике еркэчле дея "верблюд двугорбый", 9ч бармаклы тукран "дятел трехлапый", еч чанечкеле балык "колюшка трехиглая".
5. Зоонимы, связанные с временем: тен балыгы "звездочет", шэфэкь чыпчыгы "зарянка".
6. Принцип номинации по запаху: сасы кезэн "хорь/хорек".
7. Принцип номинации по голосу:
- 1) названия, образованные повторением звукоподражательного корня: тартар "коростыль", лэклэк "анст";
- 2) названия, образованные повторением звукоподражательного корня, второй компонент которых подвергается фонетическим изменениям: кэккук/куке "кукушка", чыпчык "воробей";
- 3) названия, где к звукоподражательным корням присоединяются словообразовательные аффиксы: бытбылдык "перепел", кертлек "куропатка", тукран "дятел". Основой для номинации служат звукоподражательные корни.
8. Номинация по характеру движений: урмэлэч (урмэлэуче кош) "поползень", чума урдэк "нырок".
9. Номинация по принципу внешней сложности с другими животными: еланбалык "угорь", дицгез атчыгы "морской конек", дицгез арысланы (тюленьэрнец бер таре) "морской лев".
10. Зоонимы, образованные от имен собственных и этнонимов:
- 1) название зоонимов по фамилии определенных лиц: Эверсманн эрлэне "хомяк Эверсманна";
- 2) от названий топонимов — родины животных: Мадагаскар лемуры/куляк "руконожка**".
11. Названия, возникающие на основе суеверных представлений, народных поверий: дицгез шайтаны "морской черт", салэйман балык "лосось".
- Приведенный список принципов номинации не является исчерпывающим.
- Как показывает исследование, наиболее распространенными в татарском языке являются названия с мотивами "место обитания" и "цвет".
- Из изложенного ясно, что, в целом, в татарском языке существует довольно сложная картина номинации зоонимов.

ЛИТЕРАТУРА

- Гинатуллин М. М. Мотивация некоторых тюркских названий птиц. //Сов. тюркология. — 1997. — № 1. — С. 38-45. Русча-татарча биология терминнары сузлеге. — Казан: Тат. кит. нэшр., 1972. — 167 б.
- Саберова Г. Г. Названия растений в татарском литературном языке: Автореф. дисс... кандидата филол. наук. — Казань, 1995. — 33 с.
- Садыкова З. Р. Зоонимическая лексика татарского языка. — Казань: Тат. книж. изд-во, 1994. — 128 с.

Л. М. ФАЗЛЫЕВА, З. Ф. САЛАХУТДИНОВА
Л. М. ФАЗЛЫЕВА, З. Ф. САЛАХУТДИНОВА

Л. М. ФАЗЛЫЕВА, З. Ф. САЛАХУТДИНОВА

ТАКСИС В ТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ

Таксис в татарском языке является малоизученной категорией. Впервые о таксисе, употребив термин, в своей работе "Татарский глагол" упомянула академик Д. Г. Тумашева. Хотя в тюркологических работах затрагивались проблемы временных соотношений между основным глаголом и деепричастием, как частное проявление таксисных отношений, но термин таксис появился только в 70-х годах и дальше получил разработку на материале русского языка.

Термин "таксис" в переводе с греческого означает "порядок, построение, расположение". Понятие таксиса в отличие от понятия времени было впервые определено Р. О. Якобсоном в работе "Шифтеры, глагольные категории и русский глагол", он же ввел и сам термин.

Таксис в татарском языке является не грамматической, а функционально-семантической категорией. т. е. она не опирается на оппозицию грамматических форм, имеет структурное поле, образующееся различными языковыми средствами: лексическими, морфологическими, синтаксическими, контекстуальными. Эти средства объединяются общей функцией - функцией выражения таксисных отношений.

Таксис характеризует временные отношения между действиями как одновременные или разновременные. При разновременности содержанием таксиса является предшествование или следование.

Различают зависимый и независимый таксис. Зависимый таксис - это временные отношения между действиями, одно из которых выступает как основное, главное, а другое - сопутствующее ему, побочное. Независимый таксис не предполагает такой зависимости действий друг от друга: действие представляется как относительно самостоятельное. Независимый таксис чаще встречается в сложносочиненных предложениях и в предложениях с однородными предикатами.

В центре функционально-семантического поля зависимого таксиса располагаются деепричастия, т. к. именно они наиболее приспособлены к функции выражения отношений между основным и зависимым действиями. Например: Урам уртасыннан гармун уйнап Миннулла килэ (М. Магдиев) - основное действие (килэ) выражено глаголом настоящего времени изъявительного наклонения, зависимое действие выражено деепричастием (уйнап): действия одновременны, а это значит, что деепричастная форма также имеет значение настоящего времени.

На периферии поля зависимого таксиса располагаются личные и неличные формы глагола: глаголы изъявительного, условного, повелительного наклонений, формы причастий, имен действия и инфинитива. Большинство этих глаголов не имеют своих временных форм как и деепричастия, даже если имеют, как, например, причастия, они могут изменяться под действием контекста и в зависимости от лексического значения самого глагола, его предельности/непредельностиTM, от лексического окружения. Например: Яраткан кешегэ, сойгэн ярга без риясыз ышанабыз (М. Юные). Яраткан, сойгэн - глагольные формы причастия прошедшего времени, непредельные, обозначают действия, одновременные с действием основного глагола (ышанабыз), имеющего значение расширенного настоящего. Действие, выраженное причастной формой, может относиться как к прошедшему времени, так и к настоящему. Непредельные глаголы имеют более широкую, чем предельные, сферу выражаемых временных значений.

Поле таксиса пересекается с полем темпоральности и аспектuality, потому что каждое действие имеет свое объективное время совершения, расположенное на временной оси, так называемое "внешнее" время, и каждое действие имеет свою протяженность во времени, по которой оно распределяется, т. е. "внутреннее" время. Поэтому мы всегда имеем дело не с чисто таксисной характеристикой действий, а с такой характеристикой, где сопряжены темпоральные, аспектuality и таксисные значения.

Таксис имеет некоторые общие черты с понятием "относительное время". Относительное время - это такое время, которое определяется не по отношению к моменту речи, а по отношению к какому-либо другому моменту, например, моменту совершения другого действия. В некоторых языках существуют специальные формы относительных времен. В татарском языке к ним относится форма преждепрошедшего времени на -ган иде (барган иде), обозначающего действие, предшествующее другому действию в прошлом.

В целом таксис более широкое понятие, чем относительное время, т. к. в таксисе нет ограничений по поводу момента совершения действия, время может быть как абсолютным, так и относительным. Единственным, очень важным условием существования таксисных отношений является то, что действия должны совершаться в одной временной плоскости.

ЛИТЕРАТУРА

- Бондаренко А. В. Функциональная грамматика. - Л.: Паука, 1984. - 132 с.
Теория функциональной грамматики. Аспектuality. Временная локализованность (!). Таксис. - Л.: Просвещение; 1 - 195 с.
Тумашева Д. Г. Татарский глагол. - Казань: Тат. книжн. изд-во, 1986. - 214 с.
Якобсон Р. О. Шифтеры, глагольные категории и русский глагол // Принципы тюркологии. - М.: ИИЯ РАН, 1972. - С. 190-212.
Лингвистический энциклопедический словарь. - М.: Сов. энциклопедия. 1990. - 6Sc ;

В. Ф. МАКАРОВА

ТАТАР ПРОЗАСЫНДА ПСИХОАНАЛИЗ

Беек классик О. Бальзак фикеренчэ, “кеше тормышының тик тышкы вакыйгалары белэн генэ кызыксыну, хронологик таблицада тезу — ахмаклар ихтыяжына Иэм зэвыгына ярашлы тарих язу белэн бер ул”. Реалистлар куцел тибрэнешлэрен, рухи эшчэнлекне тасвирлауны югары бэялэгэннэр. ‘Л. Толстой ижатында психоанализ, Н. Г. Чернышевский раславынча, “куцел диалектикасын” ачу дэрэжэсенэ кутэрелгэн.

Татар эдэбиятында чын сэнгатчэ психологизм XX йез башында мэйданга килэ. Моца рус классик эдэбиятының йогынтысы зур була.

Кешенец эчке деньясын тасвирлау Г. Исхакый прозасында зур урын тотта. Беренче эсэрлэрендэ ул геройларның уй-кичерешлэрен тышкы тээсирлергэ реакция рэвешендэрэк кенэ сейлэп барса, соцрак аларның эчке деньялары каршылыклы уй-тойгылар, фикер керэше рэвешен ала.

Бу аның “мин” иеменнэн шэкерт кендэлегэ итеп язылган “Тормышмы бу?” (1909) романында аеруча кузгэ ташлана. Менэ борынына кызлар исе керэ башлаган яшь мэхдумнец чираттагы мавы- гуы. Кызга омтыла, суз кушарга, орынырга тели, узен шуца кыстый, эмма ацардан кача, ерагая. Узен, бер яктан, шелтэли, икенче яктан, аklarга тырыша. Авылда каникулда чаклары да, финалдагы кичерешлэре дэ тэфсиллэп бирелгэн.

Бераз сонрак язылган “Бертоткынның саташуы”, “Ул эле ейлэнмэгэн иде”, “Ул эле икелэнэ иде” исемле эсэрлэрендэ (1914-1916) уй-тойгылар еермэсе вакыт-вакыт саташу Бэм галлюцинациялэр рэвешен ала. “Сеннэтче бабай” (1913), “Остазбикэ” (1915) эсэрлэре дэ психологик тасвирлауга бай. Кечле драматизм белэн сугарылган “Кез” (1938) повеете иез татар эмиграция эдэбиятының классик урнэге булып тора.

Г. Исхакый эсэрлэрендэ геройларның уй-кичерешлэре еш кына табигать куренешлэре белэн параллель куеп сурэтлэнде. Бу матур традицияне куп кенэ татар язучылары дэвам итте.

Ф. Эмирхан, Г. ИбраИимовның, романтик эсэрлэренэ жентекле анализ хас. Э инде “Тирэн тамыр- лар”, “Кызыл чэчэклэр” дэ Г. ИбраИимов революционер психологиясен еурэтлэп, психоанализны со- циаль анализ эшенэ хезмэт иттерэ. Персонаж уйлары аша яца ижтимагый куренешлэрнец тирэн мэгнэсен ацлатырдай мейш гомумилэштэрүлэр ясала.

Шунысы кызганыч, революцион аскетизм чорында геройлар кубрэк керэшче, яисэ эшче буларак кына ачылалар. Шэхси, интим якка игьтибар аз була. 20-еллар башында мэхэббэт хислэрен мешан- лык калдыгы дип бэялэулэр сэнгатчэ узен сиздерми калмый. Гомумкерэш идеясе шэхси мэнфэгатылэрдэн естен куела. Идеология коралына эверелган, узгендэ сыйнфый керэш темасы тор- ган схематик эсэрлэр языла. Бу бертерле чишелешке, геройларның берьяклы бирелешенэ китерэ. Ян- гын чыкса, герой ялгышлык эшлэсэ, Бичшиксез, сыйнфый дошман эше дип карала. Куренэ ки, мо- тивлаштыру объектив тугел.

Идеология тээсире балалар эдэбиятын да читлэттеп узмый. 30-елларда балалар прозасында кузэтелгэн “балалар авангардизмы” дигэн тискэре. куренеш шул хакта сейли. Нэни геройлар, олы- лардан да уздырып, социализм тезу эшендэ катнашалар. А. Алиш, Н. Сафиуллин, Г. Бакировларның башлангыч ижатында ышандырмый торган бик уцай, бик тискэре образлар туа.

Э бит Г. Исхакый 1912 елда ук “Кэжул читек” хикэясендэ баланыц терле психологик халэтен курэеткэн. Г. ИбраИимов, Ф. Эмирхан, Г. Гобэй балаларның гузэл жанлы образларын и жат иткэннэр — “Алмачуар” (1922), “Корбан” (1915), “Нэжип” (1914), “Маякчы кызы” (1938).

Татар совет прозасының башлангыч чорында психологизм хатын-кыз язмышына багышланган эсэрлэрдэ ачыграк чагылды (А. Шамов “Рэуфэ”, М. Гафури “Кара йезлэр”, Г. ИбраИимов “Татар ха- тыны нилэр курми?”).

Г. Кутуйның “Тапшырылмаган хатлар”ында (1935) хатын-кызының — шэхеснец рухи югары кутэрелу процессы гаилэ менэсэбэтлэре жирлегендэ курэетлэ. Эсэр семья драмасы рамкалары белэн генэ чиклэнep калмаган, 20-еллардагы эсэрлэрдэн аермалы буларак, эсэрнец конфликты байлык-яр- лылык темасына тугел, бэлки холык, эхлак, карашлар контрастына корылган. Кенбатыш эдэбиятында туган эпистоляр стиль ижтимагый мэгнэле, тирэн эчтэлекле куцел хэрэкэтен яктырту максатына буйсындырылган.

30-еллар... Авыл хужалыгын кумэклэштэру хэрэкэте игенче психологиясенэ житди йогынты яса- ды. М. Эмирнец шушы темага язылган “Агыйдел” (1935) повеете яца тормыш тезу ечен керэшучелэр образын бетсн характер байлыклары белэн еурэтлэде. Аларның рухи усешен лирик айэнле, романтик кутэренке бизэклэр аша курэетте. Эсэрдэ Ильяс Бэм Гаяз образлары логик эзлекле итеп, устерелештэ бирелгэн. Гаязны фажигага китергэн объектив Бэм субъектив сэбэплэр нигезле. Авторның социаль керэштэ рухи эзерлекнец Эбэмиятлс булуы идеясе акланган.

Партиянец XX съездыннан сон, эдэбиятта гади кешенец эчке деньясына игьтибар нык арта. Шэхси як алга чыгып, ижтимагый як икенче планга кала. Кеше куцеленец серлэренэ тирэн утеп керэ белу остасы Э. Еники “Бер генэ сэгатыкэ” (1944), “Тауларга карап” (1948) хикэялэрендэ ук, барыннан да элек, сугыш чынбарлыгының кеше рухында, табигате-холкында чагылышын анализлый Бэм кендэлек тормыш вакыйгалары, детальлэре аша уз геройларының эчке деньясын, характер узенчэлеклэрен психологик тегэллек белэн, тээсирле итеп ачуга ирешэ. “Кем жырлады” (1956), “Тынычлану” (1978) ке- бек хикэялэре татар психологик прозасының урнэклэре булды.

Прозабызда сугыш темасын яктыртучы популяр эдип Г. Эпсэлэмов беренче ээрлэрэндэ геройлар- ныц гадеттен тыш батырлыкны ашкынулы романтика, кереш пафосы белэн сурэтлэргэ омтылса, соцрак ул кубрэк шул батырлыкныч чыганаclarын эзли (“Газинур” (1951), “Мэцгелек кеше” (1961)).

Сугышныц бетен фажигасын, кешелэр куцелендэ калдырган яраныц тирэнлеген ачкан дистелерчэ эсэрлэр арасында Х. Камаловныц “Беркемнец гомере бер гене”, М. Юныснын “Биектэ калу”, И. Га- зинец “Без эле очрашырбыз” есерлере отышлы аерылып тора.

Узгэртсн кору турында суз дэ булмаган елларда Х. Камаловнын, кыю мэсьелэлэр кутэреп чыккан “Улгэннэн сод яздым” эсэрен тетрэнми уку мемкин тугел.

Кеше куцеленец билгеле бер халетен кулына калэм алган барлык язучы да оста тасвирларга мемкин. Эмма хис-кичерешлер деньясын катлаулы, каршылыклы бербетен процесс буларак тасвир- лау, ниндидер бер натижегэ, халэткэ, хис-фикерге алып килгэн херекэтнец себэбен ээлеп табу, ачыклау Бэм шул кичереш, менэсебэтлэр херекетенец һер кучешен, борылышын жентеклэп кузету барлык язучылар ижатында да куренми. Ягыни куп кене есэрлерде мотивлаштыру юк. Димэк, ышан- дыру кече де юк. Бу, Бэрхэлдэ, реалистик есернец сенгатыче дережэсен кимете.

Прозабызда Г. Беширов, А. Гыйлажев, Х. Серьян, Ф. Хесни, Р. Техфетуллиннарныц иц уцыш- лы есерлеренэ мережегать итсэк, психоанализ чараларыныц куп кене терлэрен (куцел монологы, тошлер, монолог-хат, психологик портрет, лирик пейзаж һ. б.) курербез.

М. Мебдиев узенчелекле бер деталь, бер-ике отышлы эпизод аша геройныц тулы характерын, бетен тормышын куз алдына бастыра.

Прибалтика халыклары едебиятында усеш алган эчке монолог алымы Э. Баяновка хикейлеуне шактый киеренке, эмоциональ картиналар белэн баетырга мемкинлек бирэ (“Яшьлегемне эзим” (1966), “Дурт монолог” (1968)). Лекин Э. Баяновныц беренче есерлеренде ышандыру кече йомшаграк. Ул некъ мене теп геройларныц эш-хэрекетлерен мотивлаштыруга тиешле игътибар биреп житкерми.

Э. Бадигин образы — шундыйлардан.

Э мене А. Расихныц “Ике буйдак” (1963) романында Забид белен Рехим арасында конфликт бо- лай мотивлаштырылган. Башта ихлас куцелден Рехимге ярдэм кулы сузган ЗаКидны эчке курку ала, ченки аныц жайлы, тыныч деньясына, яшеу ревешенэ Рехим борчу, мешэкатылер тулы кереш деньясын каршы куя. Хаклык, фэнни дереслек ечен керешке Забид психологик яктан (субъектив) езер тугел, еелетсез. Аныц бу рухи зегыйфлегенец себебе исе объектив (шэхес культы, енисенец хы- янэте).

Социаль-психологик романга йез тоткан 70-80-еллар прозасында производство романнары аерылып тора. Бу чорда едебиятны эттелек сейлэу алымы, информацийн стиль куме башлыи. Психоанализ са- егу гына тугел, есернец башка сыйфатлары да едэбиятта графоманнар кубэю турында сейли. Р. Низа- миев, Э. Касыймов, Ж. Рехимов, Я. Зэнкиевлернец кайбер есерлеренде производство турында ялык- тыргыч озын эпизодлар куп, кыскасы, ФТР заманында кеше куцеле тагын арткы планда кала.

80-еллар азагында прозабызда тарихи жанр усеп китте. Тарихыбыздагы ак тапларны яктырткан бик куп есерлер ижат ителде. Барысы да Н. Феттах, М. Хэбибуллиннар ижаты югарылыгындагы бул- маса да, иц уцышлыларында эпик роман казанышлары психологик роман елкесендэге тежрибэлэр белэн органик бейленеш тапкан (М. Хесенов “Язгы ажаган” (1988)). Куцел балкышы характерларны, замана каршылыкларын тулырак ачарга булышкан, есернец ышандыру кечен арттырган, лирик жылылык естеген. Кургенебезче, кайсы чорда язылган есерне алсак та, психологизм чынбарлыкны укучыга якыйнайта, есернец сенгатылелеген арттыра.

ЭДЭБЬЯТ ИСЕМЛЕГЕ

Даутов Р. П., Нуруллина Н. Б. Совет Татарстаны язучылары: Библиографик белешма. — Казан: Тат. кит. нэшр., 1986. — 639 б.
Исхакый Г. Зиндан. Сайланма проза ^{18m} сэхне осэрлэре. — Казан: Тат. кит. нэшр., 1991. — 671 б.
Эдэбият белеме с^злеге /Тез.-ред. А. Г. Охмэдуллин. — Казан: Тат. кит. нэшр., 1990. — 238 б.

А. У. ЯПАРОВ, В. М. УСМАНОВ, М. Г. САЛАХУТДИНОВ

ТАТАР КИТАБЫ БИЗЭЛЭШЕНЕЦ ШЭРКЫЙ БЭМ ИСЛАМ И НИГЕЗЕ

Болгар-татарларда миниатюра ясау сэнгате нинди дэрэя[^]эдэ булганлыгына, халкыбызныц бик күп кадими сэнгате эсэрлэре безнен кеннэргэ килеп житмэве сэбэпле, тегэл генэ жавап бирүе читен. Бо- рыннан үк халкыбыз гарэплэр, фарсылар белан икътисади, сэяси, мэдэни элемтэдэ яшэгэнлектэн, сэнгатебез үсешенэ ислам диненец, шэрык мэдэниятенец, гарэп-фарсы эдэбиятыныц йогынтысы зүр була.

Кенчыгыш халыкларында китап сэнгате аерүча зүр эбамият биргэннар. XII-XIII гасырларда миниатюра-сүрэтчелек сэнгате Багдад шэбэрендэ үсеш ала. Моннан сонгы дэвердэ Тэбриздэ, Ширазда сүрэтчелек мэкэпларе барлыкка кила. Сэнгате белгечларе бү мэкэплэрнэц исемнэрен географик үр- нашүларына карап (Иран, Урта Азия, Биндостан мэкэпларе) яисэ беек династиялэр (Тимүридлар, Сэфэвилэр, Шэйбанилэр, Бабүридлар дэвере) белэн байлэп атаганнар.- Бү чорларда рэссамнар Фирдүсинед “Шабнамэсе”н. Низами, Сэгди, Хафиз, Нэваи, Бабур кебек куленекле шахеслэрнец китапларын яратып бизэгэннэр.

XIV гасыр Сэмэркандта мэшбүр миниатюрист Джүнейд Солтани шэкертлэрнен — Абделхай Мосавир (ж.итэкчелэре), Шэмсетдин оста Бэм “тиндэшсез оста” Хүж.а Абделкадыйр Гүляндныш — иж.аты югары үсешкэ ирешэ. Бү чорда Бэм алдагы дэвердэ Бират та мэдэни үзэккэ эверелэ, китап- ханэлэрда бик күп бай миниатюралы, затлы күльязма, китаплар түплана. Рэссамнарда иж.ат итү ечен үнай шартлар түдырыла, сэнгате алга кита. Бират рэссам-хаттатларыныц эшен Мирак-Нэкькаш Бэм Касыйм Али атлы осталар ждтэкли. Кызганычка каршы, Урта гасыр Шэрык миниатюра сэнгате хезмэт иткэн бик күп талант иялэрнен исемнэре билгеле түгел. Горреф-гадэт буенча күльязмаларда рэссам-миниатюристларныц исемнэре түрында мэгълүмат сирэк бирелгэн.

Элеге сэнгате хезмэт иткэн, егермегэ якын рэсеме генэ сакланып калган, ид атаклы рэссам Камалетдин Бэбзатныц (1455-1536) шэкертлэре оештырган миниатюра мэкэте дэ кечле абүе белэн дан тоткан. Иж.аты Бэбзат сэнгате белэн бер дэрэя[^]эдэ бэялэнгэн атаклы хаттат Солтан Али Мэшбадине заманында “каллиграфлар патшасы” дип зүрлап атаганнар.

Сэмэрканд Бэм Бохара миниатюра сэнгате Шэйбанилэр дэверендэ тагы да югары үсеш ала. Бү ва- кытта Бохара сүрэтчелек мэкэбендэ башлыгы булып куленекле хаттат Солтан Мирак Мүиши сан- ала. 1543-1583 елларда Шэйбанилэр китапханэлэре эшен Бохара каллиграфы, Солтан Али-Мэшбэди- нец шэкерте, “Мир-Куланги” кушаматлы Мир Хесэен Эл-Хесэйни житэклэгэн. Бү чорда Мэхмүд Межахиб, Абдулла оста, атаклы миниатюрист-новатор Мехаммэд Морат Сэмэрканди, Мехэммет Надир Самарканда, Мехэммэд-Мүким н. б. иж.ат иткэн.

Бабүридлар дэверендэ (1526-1825 еллар) Биндостандагы К. Бэбзат шэкертлэре — Мир Сэид Тэбизи Иам Хүж.а Абдүс-Самад Ширази оештырган Агра Бэм Дэбли мэкэплэре (“Баек Могол мини- атиорасы”) дан тотта. 1522 нче елда К. Бэбзат Тэбриздэ mah китапханэсе медице итеп билгелэнэ, мон- дагы рэссамнарнын житэкчесе н9М остазы була. Аныц и жаты бү чорда иц югары данга ирешкэн Тэбриз миниатюра сэнгате үсешенэ зүр йогынты ясыт. Байзаттан сон шаб китапханэсенед житэкчесе булып куленекле рэссам Солтан Мехэммет билгелэнэ. Бү елларда Ага Мирек, Солтан Мехаммэд, Мир Сайид-Али, Мир-Месавир, Мирза Али, Мозаффар Али, Дэрвиш Мехаммэд кебек талантлы рэссамнар үсеп чыга.

Башкала Казвинга күчкэч, Сэфэви сүрэтчелек сэнгате Казвинда Иэм Мэш[^]эдтэ зүр үсеш ала. Э 1598 нче елда башкала Исфайанга күчкерелэ. Иэм монда яда рэсем ясау мэкэте барлыкка килэ. Портрет ясау сэнгате зүр үсеш ала, кеше сүрэте, китаптан аерылып, аерым сэнгате эсэре булып санала башлыт. Рэсемдэге ачык теслэр монохрон таслер белэн алмашына. Бү чорныц атаклы Иран рэссамна- рыннан Риза-и Бэм Шэфэг-и Аббасиларныц исемнэре безгэ билгеле.

Күльязма китапларныц “йазек кашы” булып миниатюралар санала. Китапларга бая аларныц бизэлвенэ карап бирелгэн. Миниатюралар белэн бизэлгэн кадими язма эсэрлэрнед бэясе дэ бик кыйммэт булган. Мондый затлы эсэрлэрне солтан-падишаблар Бэм бик бай кешелэр генэ сатып ал- ганнар, яки заказ биреп эшлэткэннэр. Миниатюралар ясау югары катлам сэнгате булып саналган. Китапларны бизэу ечен хан сарайларында махсүс остаханэлэр булган.

Күльязма китапларны нэкышлэүдэ каллиграфлар зүр роль уйнаганнар. Хаттатлар, күчереп язудан тыш, китапныц махэррире вазифасын да башкарганнар. Алар каурый калэмне сирэк кулланганнар, үсемлектэн ясалган калам белэн язарга тырышканнар. Икенче теп эшне рэссам-миниатюристлар баш- карган. Э нэкышчелэр “дибал:э”, “лэүхэ”, “үнван”, “шэмсэ” бизэклэрэн ясаганнар. Сошгы эшне китап таплэүчелэр башкарган. Бү вазифа да, китап бизэу эше кебек үк, зүр сэнгате булып исэплэнгэн. Күп кенэ китапларны, традиция буенча, күннэн ясалган тышлы клапан белэн яисэ затлы металллар белэн бизэп тышлаганнар. Эгэр китап зүр булмаса, алар ечен махсүс зиннэтле тартмалар да ясалган.

Шэрык күльязмалары билгеле бер тэртип белэн язылган, бизэлгэн Бэм сүрэтлэнгэн. “Сэрлэүхэ” дип аталган рэсемнэр ханнарда, падишабларга яки китапныц хүжасына багышланган. Бү сэхифэлэрдэ мөжлес, ашав-эчү, күцелле бэйрэм итү кебек терле гамэли тормыш куленешлэре тасвирлана. Би- редаге рэсемнэр заказ бирүченец зэвыгына, телэгэнэ яраклаштырып ясалган. Китапныц титул битлэрэн “лэүхэ”, “үнван” расемнэре белэн бизэгэннэр. Алар симметрияле ике бизэк рэвешендэ ясалган. Бү рэсемнэр гелбакча рэвешендэ нэфис чэчэклэр ярдэмендэ тасвирланган. Элеге бизэклэр эчендэ еш кына “Бисмилла” сузлэре Бэм эдэби асарнец исемнэре язылган була. Эгэр китапныц

бүлек-фасыл башларында ясалган биззеклэр түгэрэк формада булса, аны “Шәмсэ” дип исемлэгәннэр. Шэрык миниатюралары йэрвакыт шатлык сирпүчө, ачык декоратив теслэр белая ясалган. Алар үзенчелекле-сүрэтлэре, югары зэвык белэн эшлануларе аркасында аерылып торалар. Расемнэрдаге ренешлэр, вакыйгалар нэкт тормыштагыча, тулысынча “форма ясау” законнарына бүйсындмрып рэтлэнмэгэн, э бэлки шартлы рэвештэ “гадилэштереп” күрсэтелгэн. Мэсэлэн, ике зүр гаскэрнен капма-каршы бэрелешүен берничэ сугышчыныч кеч сынашүвы рэвешендэ тасвирлаганнар, яки берничэ чэчэк белэн бер-ике агач рэсеме голбакчаны адлатү ечен ясалган. Кешелэр, кошлар, зканварлар рэсемнэрен, табигать. Иэм архитектура күренешлэрен сүрэтлэгэндэ Бэрбер миниатюра мэктебенен. Үз канүннары булган. Еш кына композициялэрдэге вакыйгалар, ике-эч эпизодка буленеп, расемнарыа ике-еч биеклектэ урнашкан.

“Гадел хэкемлар” рэсеме булганда, композицион үзкэтэ хан сүрэтэ тасвирлана. Идаваче гел зиннэтле, күбесенчэ я шел тестэге киёмнэн, башкаларга Караганда зуррак итеп, ачык теслар белэн ясалган. Башларында кош каурыйлары белэн биззэлгэн та ж, чалма яисэ “эгрет” булган. Расемнэрдаге хан сүрэтлэре кузгэ ташланып тора/аларны башка кешелэр сүрэтэ арасыннан бик жишел танып була.

Шэрык миниатюристлары үзлэренед ээрлэрендэ еш кына “Изгелэрнс” дэ сүраглэгэннар. Алар- ныд йэзлэрен ак пэрдэ белэн каплаганнар, э пэрдэгэ сүрэтлэнгэн “Изге”нед исемен язганнар. Баш- лары тирэсендэге аүра ялкын рэв'ешендэ сүрэтлэнгэн.

Алпарлар кэрэш кырында сугыш кораллары белэн хэрби киёмнэрдэ, атлы гаскэри (“сыбай”> рэвешендэ тасвирланганнар.

Миниатюраларда композиция чшелешлэре, ритм күлланылышы, колорит алымнары бай Нам күптерле. Мэсэлэн, солтан-падишаблар малугесе тыныч ритмда, э сугыш вакыйгалары Ыэм ау Куре- нешлэре хэрэкэтчэн ритмда сүрэтлэнгэн.

Шэрык осталары кеше портретларын да үзлэренчэ үзгертеп, канүнлаштырып ясаганнар. Гадел хэкемлар, күркү белмэс бабадир, гүзэл кыз, зүр акыл иясе - аксакал кебек сүрэтлэр “идеаль тип” калыпларына бүйсындырып башкарылган: якты ачык йээ, тулган ай сыман тугэрэк бит, бадэм (миндаль) формасындагы күзлэр, килешле түры борын h. б.

Мэселман цивилизациясенеч тэп үзэк елешен тэшкит иткэн шэрык мэдэниятэ татар сэнгате вчен осталыкка вйрэнү мэктебе булган. Татарларда ид нэфис биззэлгэн күлъязмалардан Коръэн Карим сан- ала. Югары зэвык белэн биззэлгэн Изге китапта жан иялэренең сүрэтлэре ясалмаса да, аны ике кат укыган атаклы рэссам Б. Урманче Коръэндэ сэнгатые тыйган бер сүз дэ күрмэвен айта. Ада кадэр үк машИүр галим Ризаэтдин Фэхретдин Исламныч сэнгатые тыймавы хакында зүр фэнни хезмат яза. Чыннан да мэселман рэссамнарына кеше сүрэтен ясау тыелган булса, шэркый сүрэтчелек сэнгате да, дэнья кулэмендэ узен танытып, югары биеклеклэргэ күтэрелэ алмас иде.

ЭДЭБИЯТ

Фэхретдин Р. Казан ханнары. — Казан: Тат. кит. нэшр., 1995. — 95-131 б.

Мэржани Ш. Б. Мостафадел-охбар фи ох вал и Казан во Болгар. — Казан: Тат. кит. ношр., 1989. — 39-55 б. Вэлиди Эхмэд-Зэки. Кыскача торек-татар тарихы. — Казан: Тат. кит. ношр., 1992.

Гобэйдүллин Газиз. Тарихи сохифолор ачылганда. — Казан: Тат. кит. нэшр., 1989.

И. В. УДАЛОВ

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ СПОНТАННОЙ ДИАЛЕКТНОЙ РЕЧИ

Для изучения роли РК в ритмической организации спонтанной диалектной речи был подготовлен и проведен специальный эксперимент на материале русских п. в. в говорах Елабужского района РТ. В основу эксперимента был положен перцептивный подход к изучению диалектной речи. Такой подход позволил определить особенности РК в организации ритма диалектной речи.

В качестве материала использованы типичные фоноабзацы юской спонтанной речи по одному из каждого изучаемого населенного пункта, объемом свыше 80 РС. Фоноабзацы были подготовлены для аудирования в виде письменного сплошного текста (упрощенная транскрипция без пауз).

Аудиторами выступали группы студентов-филологов Казанского университета, умеющие работать с такими текстами (фонетическими транскрипциями). Задачей аудиторов было определение ритмо-интонационной организации двух предложенных фоноабзацев, где под ритмо-интонационной организацией понимается выделение РК и фраз, как структурообразующих элементов речи.

Целью эксперимента было установление степени влияния различных факторов на восприятие и членение звучащей речи, при этом рассматриваются три основных фактора:

Семантико-синтаксический (в соответствии с лексиконом магическим членением).

Ритмо-интонационный (фонетический).

Фразовое чтение.

Также учитывалась роль ритмических модусов на выделение >ых типов РК.

При членении диалектического материала говора села Лскарево была использована транскрипция спонтанной речи:

[ф колхоз'е / каг же ф колхоз'е // д'сн' и ноч' работали ф колхоз'е / / в м'ен'а этот один был / тол'ко ну скол'к'и же ты годоф тогда был в нас / воi'нв то // да м'ен'а куды хош посылал'и // ково н'ибвт'скр'ич'ат вот / п'ср'еноч'еват' / ал'и ieso уведвт к с'еб'е / дома запрвт / ташыг' н'еч'е / вороф н'е было тогда правда / н'еч'ево таскат' то было / /а ia в'ес' д'сн' на лошада'ях / и п'ешем / в'езд'е / работала // н'еч'е говор ит / работк и то работал'и / пот покушат' то / н'еч'е было // посылал'и и в л'ес посылал'и / но тол'ко в л'сс посылал'и вот с уда ф СВоi / а дал'еко н'е посылал'и / фс'одак'и у м'ен'а скот'ина / ja корову д'ержала / двух ов ечек тоже / фс'у еоjНу двух овечек д'ержала / и корову]

Аудиторам предлагалось трехразовое прослушивание магнитофонной записи данного фоноабзаца, после чего ими было произведено членение фоноабзаца на РК и фразы. На основании этого членения была составлена таблица, позволяющая рассмотреть частоту выделения тех или иных РК и фраз. При этом учитывалось контрольное членение этого текста специалистами филологами, в результате которого было установлено, что изучаемый фоноабзац состоит из 37 РК и 9 фраз.

Таблица!.

Количество выделенных РК и фраз в с. Лекарево

РК %		Фразы %	
17	5	4	15
19	10	5	20
23	15	6	15
26	20	7	5
28	10	8	35
29	30 -	10	10
31	10		
25,7		7	

Как показывают данные таблицы 1, в аудиторов при членении данного текста существует разброс в количестве выделенных РК от 17 (минимальное), что составляет 5% от числа РК при контрольном членении, до 31 (максимальное), что составляет 10% выделений. Однако 70% всех аудиторов 26-31 РК в тексте, что значительно сокращает разброс значений.

Схожую картину мы наблюдаем при рассмотрении фразового членения в данном говоре. При 9-фразовом контрольном членении 75% аудиторов услышали этот текст 5-8-фразовым. Хотя отмечаются случаи 4-фразового членения (15% выделений), и случаи 10-фразового членения (10%).

Аналогичным образом проводилось членение фоноабзаца спонтанной речи говора села Свиногорье: [нас пр'ив'ел'и туда / с'еном // когда нас выг'рвз'ил'и / аавог в москв'е / заг'рвз'ил'и там

: гном / нас / и выв'ел'и с'уда ф каму // и ф кам'е мы заз'имовал'и в б'ирск'е // из б'ирска вот и ув'ел'и нас

/ волгогра* / послал'и нас / там выгруз'ил'и с'ено оп'ат' / и послал'и нас пот ;ал' / во влад'им'ирофку //вс влад'им'ирофк'е мы загруз'ил'ис' ав'и'ю / пр'ишл'и волгоград / там ш'и говор'ат / к'а- ч'етроф говор'ат вш тол'ко тр'ицат' н'ем'ец твт / и вот мы скол'ко твт пока раз- грузал'ис' / да што / выгруз'ил'и в баржы зач'ист'ил'и // и нач'ал он бомб'ит' / прол'ет'ел'и / .мы зач'ист'ил'и в баржы и вышл'и / стол вын'есл'и / вышл и на палубу об'едат' // и л'ет'ат два бомбовоза / в м'ен'а муж говорит / вон нашы бомбовоз'ики пол'ет'ел'и / а это л'ет'ел'и н'емцы по нашу / под нашу марку тол'ко / и разбомб'ил'и сар'епту]

Экспертной группой было определено, что данный фоноабзац объемом 83 РС состоит из 35 РК и 8 фраз. Данные аудирования представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Количество выделенных РК и фраз в с. Свиногорье

РК %		Фразы %	
20	5	3	5
23	10	4	10
26	15	5	20
27	20	6	35
28	10	7	10
30	30	8	10
32	10	10	5
31	10		
27		6	

Как видно из приведенных данных, и в этом фоноабзаце существует разброс в количестве выделенных РК и фраз. Минимально выделялось 20 РК (что составляет 10% всех конструкций), максимальное число выделенных РК - 32 (10%). При этом 75% всех аудиторов выделяют 26-30 РК.

При фразовом членении аудиторами выделялось от 3 (5%) до 10 (5%) фраз, 75% всех принимавших участие в аудировании выделяло 5-8 фраз в данном фоноабзаце.

Тщательное сравнение контрольного членения с данными по членению аудиторами позволяет сделать определенные выводы по восприятию спонтанной диалектной речи.

Так, наиболее типичным фактором при восприятии СР является интонационный (90% всех выделений как в одном, так и в другом фоноабзаце). При этом аудиторы фиксируют РК, соответствующие синтагме, и РК, отличающиеся от нее. При семантико-синтаксическом членении выделяются РК только равные синтагме.

При определении в диалектной СР фраз основным фонетическим фактором является особая интонация конца фразы.

ЛИТЕРАТУРА

- Русская разговорная речь. Фонетика. Морфология. Лексика. Жест /Под ред. Е. А. Земской. - М.: Наука, 1983. - 238 с.
 Светозарова Н. Д. Интонационная система русского языка. - Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1982. - 175 с.
 Сиротина О. Б. Современная разговорная речь и ее особенности. - М.: Просвещение, 1974. - 144 с.

Т. Н. ПОПОВА

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ АОРИСТА В РУССКИХ ЛЕТОПИСЯХ XV в.

В памятниках русского языка можно наблюдать постепенное становление глагольной категории вида.

По мнению исследователей (Соколова М. А., Метрика Н. И., Никифорова С. Д.), более интенсивное ее развитие связано с утратой аориста и имперфекта.

Аористу, видимо, было свойственно так же, как и перфекту, значение результативного действия в прошлом, но это не пребывало в нем как результат, и этим аорист отличался от перфекта. Кроме того, аорист был в какой-то мере ограничен пределами времени: он характеризовал действие как нечто целое, недлительное, происшедшее в определенный отрезок времени как один непрерывный акт, независимо от того, как оно протекало, без выявления его актуальности для говорящего во время его речи.

В силу своего основного значения аорист широко использовался в летописном повествовании (в т.

ч. в погодных записях НЛ и МЛС): ТОЙ ОСЕНИ МНОГ ЗЛА СА СТВОРИ, ПОБИ МРАЗЬ ОБИЛИЕ ПО ВОЛОСТИ (НЛ, 112 об).

В отношении к выражению категории времени аорист на всем протяжении древнерусского периода остается единственной немаркированной формой времени и, следовательно, стилистически стабильной формой.

Аористные образования задерживались в языке относительно долго, примерно до XIV в. Но в отдельных случаях, например в летописном тексте, они заходили и в XVI-XVII вв. В поздний период они представляли уже скорее архаическое, нежели живое явление языка, использовались в литературном языке как прием своеобразной стилизации, как параллельная дублетная форма к обычным для языка образованиям нового перфекта без связки, способствующая приданию высокой книжности (именно такое использование аориста в МЛС конца XV в. мы рассматриваем ввиду так называемого второго южнославянского влияния). В исследуемых нами памятниках отмечены все времена, присущие древней темпоральной системе, но в их употреблении и образовании наблюдаются большие сдвиги по сравнению со старославянским языком.

Обычной формой прошедшего времени (в наиболее частотной) в повествовательной речи летописных памятников является форма аориста. Подобное употребление объясняется тем, что в летописях мы имеем дело с весьма однообразным по содержанию и тематике материалом.

В 1-2 л. мн. ч. отмечено относительно небольшое количество аористных форм, аналогичных ранним образованиям: БЫХОМЪ, ВЗЯХОМЪ, НАПИСАХОМЪ.

л. мн. ч. более многочисленно: ПОБЪДИША, ПРИХОДИША, БЫША.

В дв. ч. отмечаются только формы 2-3 л. с флексией -ста: ПОСЛАСТА, ПРИВЕДОСТА. Для гл. БЫТИ - как от основы БЫ -(БЫСТА), так и БЪ - (БЪСТА).

Формы сигматического аориста в летописях образуются уже от определенных и неопределенных основ, от глаголов всех классов. Преобладают производные от префиксальных глагольных основ: И ПРИИДЕ В НОВЪГОРОД КНЯЗЬ ЯРОСЛАВЪ (Н, 119); И ПОИДЕ ЯРОСЛАВЪ ЗИМЫ ТОЯ С НО- ВОГОРОДЦИ (М, 115 об).

Значение аориста унаследовали как формы прошедшего совершенного, при которых "представление результата действия в связи с идеей самого процесса уже само по себе включает обращенность к предшествующему моменту и направленность к последующему", а самый результат "мыслится динамически, как отправной пункт нового действия" (Виноградов), так и формы прошедшего времени несовершенного вида. Причем древнерусский аорист был нейтрален по отношению к тем значениям основ, которые позже оформились как видовые. Но именно в этом плане к XV веку аорист претерпевает изменения. Как указывает А. А. Шахматов, "древнейший аорист означал, как можно думать, прошедшее событие как факт независимо от способа его проявления, т. е. независимо от видовых различий, но позже он получил значение результативного вида".

А. А. Потебня отмечает, что "в русском летописном языке аорист длительных соответствует теперешним прошедшим от глаголов совершенных... не от того, что аорист сам по себе есть прошедшее совершенное, а от совершенности и несовершенности глаголов": ТОМЪ ЖЕ ЛЪТЪ РУБОША ('посадили в поруб) НОВГОРОДЦЪ ЗА МОРЕМЪ ВЪ ДОНИ (Н, 6, 30); И ТОЙ НОЩИ ПОИДОША НА СЪЦЮ (Н, 21).

По своему значению аористные формы в поздних летописях можно подразделить в зависимости от основы, от которой они образованы (имеющей значение совершенного или несовершенного вида).

Общепринято формы славянского аориста признаются формами прошедшего совершенного, недлительного времени. Но трудно приписывать значение недлительности формам от длительных основ в случаях, когда в языке имелись параллельные основы со значением недлительности и когда общий смысл предложения явно указывает на продолжительность проявления действия, обозначаемого аористной формой: И БИШАСА ВСЬ ДНЬ (Н, 72).

Следовательно, если в языке существовали рядом такие параллельные формы, как ГОНИСА и ПОГОНИСА, СТОЮША И СТАША, ИДОША И ПОИДОША, СЪДЪША И СЪДОША, то между ними, несомненно, было некое различие в значении. Это различие могло быть только видовым.

Формы аориста от основ несовершенного вида (длительных) встречаются очень часто и признаются вполне обычными в языке летописей, констатируя бывшее однажды длительное действие: ХОДИ, ЛДЕ, БИША, СЪДЪ, ЦЪЛОВАША и другие.

Таким образом, аорист называет действие, прикрепляя его к известному, ограниченному промежутку времени, вне отношения к его длительности или недлительностиTM (что выражается в значении глагольных основ): действие аориста предстает как однажды происшедшее, относящееся к дельному, не повторяемому промежутку времени, хотя бы оно и было длительным; в этом отношении аорист поздних летописей сохраняет старое значение индоевропейского аориста. Но если писцы Синодального списка Новгородской 1 летописи еще чувствовали это различие форм, то к XV веку, то есть времени появления Комиссионного списка и Московского летописца, постепенна! потеря чутья к аористу сопровождается смещением чисел и лиц: А САМЪ ПОБЕГОША ПОДЕМЪ, НЕ ЗНАЮЩЕ, ЮДУ ОЧИ НЕСУТЬ (МЛС, 245) - отсутствие согласования в числе;

И СТАША КНЯЗЬ (вм. ста), И ПРИДОША ОН (вм. ПРИДЕ) (Н. 13: 30).

Аористы часто выступают в тексте летописи в сочетании с именами существительными абстрактного значения, отчего их собственная семантика становится более отвлеченной, и на этой почве возникает тенденция к фразеологизации подобных сочетаний и превращению их в своеобразные книжно-литературные штампы: СЕДЕ НА СТОЛЬ, ДАША ПЛЕШИ, ДОКОНЧАША МИРЪ, ПОКАЗАША ПУТЬ КНЯЗЮ. Подобные примеры не случайны, ибо употребление аористов в повестях, включенных в летопись (например, "Повесть о взятии Царьграда"), наряду с церковнославянизмами придавало высоту тона, своеобразную идеологическую и экспрессивную окраску торжественности, религиозной морализации или отвлеченного символизма.

Все приведенные факты свидетельствуют о том, что в связи с постепенным оглаголиванием причастий на -ЛЪ (XIV-XVI вв.) аорист уже переставал быть понятным даже для русских грамотеев, становясь скорее принадлежностью книжного языка, нежели живого.

ЛИТЕРАТУРА

Виноградов В. В. Русский язык. - М.: Наука, 1984. - 358 с.

Потебня А. А. Из записок по русской грамматике. Т. IV, вып. II. Глагол. - М.: Наука, 1977. 86 с.

Соколова М. А. Очерки по исторической грамматике русского языка. - Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1962. - 311 с.

Шахматов А. А. Синтаксис, вып. 2. - Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1927. - 78 с.

Р. Д. ШАКИРОВА

ПРИЗНАКИ И ОБЩАЯ СТРУКТУРА ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ

Одну из ключевых позиций в теории функциональной грамматики занимает понятие функционально-семантического поля. Значительный интерес к понятию поля в грамматике наблюдался в отечественном языкознании уже в 60-70 гг. нашего столетия. В настоящее время вопрос о том, что подразумевается под данным понятием, можно считать основательно разработанным. Итак, критерием для выделения функционально-семантического поля служит взаимодействие грамматической категории, формы, конструкции, грамматического или лексико-грамматического класса слов с другими единицами (включая единицы лексики и контекста) на базе общности семантики при наличии некоторого семантического инварианта в значениях языковых средств, относящихся к данному полю (Бондарко, 1983). Другими словами, в функционально-семантическое поле объединяются единицы различных уровней, имеющие либо грамматическое, либо лексическое значение. План содержания поля компонуется на основе семантических признаков составляющих его элементов. Следует подчеркнуть, что в поле актуализируется не все многообразие значений каждой единицы, а только те, которые представлены во всех без исключения средствах выражения поля, что составляет семантический инвариант, служащий основой при их объединении в единый комплекс. Отмечается тот факт, что, несмотря на наличие общего значения, некоторые поля могут распадаться на микрополя с противоположными или полярными значениями в зависимости от сложности их содержания (Гулыга, Шендельс, 1969).

В качестве основной черты функционально-семантического поля выступает взаимодействие составляющих его конститuentов как в плане парадигматики, так и в плане синтагматики. Анализ парадигматического взаимодействия средств выражения поля предполагает выявление отличительных признаков в выражении аналогичного содержания высказывания при замене одного конститuenta поля другим. При исследовании синтагматического взаимодействия внимание уделяется тем отношениям, которые связывают языковые единицы различного уровня в речевой последовательности.

Между единицами одного функционально-семантического поля выделяются следующие типы отношений на уровне высказывания: 1) синтагматическая детерминированность: одни единицы поля обладают силой синтагматического воздействия на другие единицы, определяя выбор последних; 2) синтагматическая несовместимость: наличие одной единицы поля в высказывании исключает появление другой; 3) синтаксическая констелляция: один и тот же элемент может употребляться с разными конститuentами поля; 4) конкретизация: один элемент уточняет, конкретизирует значение другого элемента одного и того же поля (Беляева, 1985). При исследовании отношений, связывающих средства разных уровней языка, лишь с позиции сочетаемости выделяются совместимые и несовместимые средства. Причем при совместимости средств одно из них оказывает соответствующее влияние на другое, а именно: 1) усиливающее; 2) конкретизирующее; 3) ослабляющее; 4) «переключающее», создающее новое значение; 5) ассимилирующее (Гулыга, Шендельс, 1969).

Поле как структурная организация разноуровневых языковых единиц обладает инвентарем средств, подразделяемых на ядерные и периферийные. Наряду с понятием «ядро» существуют понятия центра и доминанты, которые иногда дифференцируются. В ядре (центре) поля выделяется доминанта - конститuent поля, а) наиболее специализированный для выражения данного значения; б) передающий его наиболее однозначно; в) систематически используемый, образующий вместе с другими наиболее тесно с ней связанными конститuentами ядро поля (Гулыга, Шендельс, 1969).

На периферии поля располагаются конститuentы, отдаленные от ядра. Периферийные единицы поля располагаются по мере убывания признаков, присущих определенному полю. Ядро и периферия поля отличаются друг от друга следующими признаками: 1) максимальная концентрация специфических признаков (ядро) - менее специфические признаки (периферия); 2) участие в максимальном числе оппозиций (ядро) - появление (постепенной) изоляции (периферия); 3) максимальная функциональная нагрузка (ядро) - незначительная нагрузка (периферия); 4) самая высокая специализация соответствующих языковых средств при реализации определенной семантической функции (ядро) - побочная роль при реализации (периферия); 5) самая высокая степень употребительности (ядро) - незначительная степень употребительности (периферия) (Grammatisch-semantische Felder, 1984). Периферия подразделяется порой на ближнюю и дальнюю, границы которых подвижны и неопределенны. Ближайшая периферия окружает ядро функционально-семантического поля (Теория функциональной грамматики, 1990).

Функционально-семантические поля в структурном отношении не являются гомогенными. Они подразделяются на поля с моноцентрической (сильно централизованной) и полицентрической (слабо централизованной) структурой. Первые объединяются вокруг грамматической категории на основании ее взаимодействия с разнородными единицами языка в плане парадигматики и синтагматики. В семантике всех элементов наличествуют компоненты, соотносимые со значением данной грамматической категории. Примерами таких полей являются поля аспектуальности, темпоральности, залоговости, компаративности в русском языке. Поля с полицентрической структурой опираются на отдельные формы и синтаксические конструкции. К полям данного типа относятся поля локативности, качественности, количественности, посессивности, выделенные на материале русского языка (Бондарко, 1983).

Функционально-семантические поля различных языков, имеющие единый план содержания, могут значительно отличаться планом выражения. Так, в современном немецком языке сильно централизованное поле определенности/неопределенности базируется на системе форм артикля, тогда как в русском языке в данном случае выступает слабо централизованное поле, основанное на совокупности различных языковых средств.

Описание языкового материала посредством функционально-семантических полей составляет одну из задач функциональной грамматики.

ЛИТЕРАТУРА

- Беляева Е. И. Функционально-семантические поля модальности в английском и русском языках. - Воронеж: Изд-во ВГУ, 1985. - 180 с.
- Бондарко А. В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. - Л.: Наука, 1983. - 208 с.
- Гулыга Е. В., Шендельс Е. И. Грамматико-лексические поля в современном немецком языке. - М.: Просвещение, 1969. - 184 с.
- Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность. - Л.: Наука, 1990. - 262 с.
- Grammatisch-semantische Felder der deutschen Sprache der Gegenwart. - Leipzig: Enzyklopadie, 1984. - 180 S.

Д. Д. ЮСУПОВА

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В СПОСОБАХ ОБРАЗОВАНИЯ НАИМЕНОВАНИЙ ЛИЦ ПО ПРОФЕССИИ В РУССКОМ И ТАТАРСКОМ ЯЗЫКАХ

Выбор того или иного явления языка в качестве объекта специального лингвистического изучения может быть определен различными факторами, прежде всего - это общая значимость, важность этого явления в системе языковых средств, в сфере функционирования языка. В частности, терминология каждого национального языка объединяет в своем составе наименования специальных понятий всех областей профессиональной деятельности общества, вопрос ее формирования и развития как особого лексического пласта представляет собой один из аспектов сложной и многогранной проблемы развития языков в связи с развитием общества. Как отмечает академик В. В. Виноградов, именно в области терминологии наиболее ярко и наглядно обнаруживается связь развития языка, его лексической системы с историей материальной и духовной культуры народа, "как название, как указание на предмет слово является вещью культурно-исторической" (Виноградов, 1972, с. 17). В этом плане термины - названия лиц по профессии, должности, специальности не составляют исключения. Именно эти наименования испытывают наиболее сильное воздействие экстралингвистических факторов, поскольку они отражают тесную связь языка с социальной структурой общества, что делает их устойчивыми и социально значимыми. Естественно, что встает вопрос, с помощью каких словообразовательных и лексических средств формируются новые наименования лиц по профессии. Уже сейчас можно выделить некоторые определенные тенденции формирования рассматриваемых наименований, развивающиеся в логически обусловленном соответствии с экстралингвистическими факторами.

При формировании исследуемых наименований лиц могут быть использованы лексические единицы разных категорий: немотивированные простые слова (слегарь), производные слова (вагранщик, писатель), сложные слова (семеновод), сочетания слов (путевой обходчик). Что касается внутренней структуры слова, то лицо может быть названо по выполняемому им действию (сверлильщик), либо по предмету, с которым он связан в процессе действия. Этот предмет может обозначать орудие действия, механизм (тракторист), место действия (буфетчик, моряк), материал труда (кожевник) и т. д. В соответствии с внутренней формой слова различаются имена лиц отглагольные и отыменные как в русском, так и в татарском языках.

Кроме того, необходимо отметить как общую закономерность для обоих сопоставляемых языков усложнение способов номинации при условии широкого использования известных в специальной сфере терминов - слов или отдельных терминологических элементов (основ, аффиксов).

В наименованиях лиц по профессии наметились следующие основные тенденции: 1. Развитие суффиксальных образований. 2. Создание наименований с помощью сложения основ (этот способ характерен для русского языка). 3. Расширение круга составных наименований.

1. СУФФИКСАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ИХ СООТВЕТСТВИЯ В ТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ

Закономерностью в словообразовательной структуре обоих сопоставляемых языков является наличие в татарском языке словообразовательных аффиксов, выполняющих идентичные функции русских эквивалентов. Так, например, одним из продуктивных словообразовательных типов в рассматриваемой лексико-семантической категории имен в русском языке является словообразовательный тип на -щик/чик. Слова на -щик с агентивным значением в зависимости от характера производящей основы образуются по следующим моделям: 1. К основам существительных конкретной семантики присоединяется непосредственно суффикс -щик: вулканизаторщик, реакторщик. 2. К основам существительных с опредмеченным значением действия на -ка также присоединяется суффикс -щик: вальцовка - вальцовщик. 3. Отглагольные образования: а) на базе бесприставочных глаголов: варщик, резчик; б) префиксально-суффиксальные образования на базе приставочных глаголов: вклей-щик, обвальщик. Эквивалентом форманту -щик служит татарский суффикс -чы/-че, например: бакенщик - бакенчы, каменщик - ташчы, вагранщик - вагранкачы.

Характер мотивации словообразовательного типа на -чы/-че в татарском языке в значительной мере предопределен характером производящей базы и является предметным, например, наименования лиц по орудию труда: комбайнер - комбайнчы, автогенщик - автогенчы; по продукту труда: бетонщик

бетончы; по месту труда: буфетчик - буфетчы.

Однако типологический анализ выявил, что большому количеству русских суффиксов, служащих для репрезентации статусов лица, соответствует один двухвариантный суффикс -чы/-че, о чем свидетельствует следующий ряд наименований лиц:

- ист: органист - органчы, органда ййнавчы; баянист - баянчы, баянда ййнавчы; моделист - модельер, модельер ясаучы; моторист - моторчы; связист - элементче; бульдозерист - бульдозерчы; кларнетист - кларнетчы, кларнетта ййнавчы. 2 -тель: писатель - язучы; строитель - тезуче; учитель - укытучы. 3 -ец: жнец - уракчы; снабженец - тээминатчы. 4 -ник: печник - мячче; лодочник - кеймэ-че; лесник - урманчы; ложечник - кашыкчы, кашык ясаучы; мясник - итче; станочник - станокчы. 5 -арь: бондарь - мичкэче, мичкэ ясаучы; библиотекарь - китапханэче; аптекарь - аптекачы, виноградарь - виноградчы. 6 -ер: комбайнер - комбайнчы; боксер - боксчы; киоскер - киоскчы; шахтер - шах-тачы; билетер - билетчы.

Все это свидетельствует о том, что контрастивность в системе наименований лиц по профессии проявляется в большом разнообразии суффиксальных образований для репрезентации статусов лица в русском языке, в отличие от татарского языка, где основным средством образования аналогичных агентивных существительных служит суффикс -чы/-че.

Кроме того, многие наименования в татарском языке заимствуются из русского языка без изменения, либо по схеме Ио + Та, где И - иноязычная морфема, Т - татарская морфема, о - основа, а - аффикс: геолог - геолог; ихтиолог - ихтиолог; комбайнер - комбайнчы.

2. СОЗДАНИЕ НАИМЕНОВАНИЙ ЛИЦ ПО ПРОФЕССИИ С ПОМОЩЬЮ СЛОЖЕНИЯ ОСНОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ИХ СООТВЕТСТВИЯ В ТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ

Данные наименования представляют собой сложные существительные с опорным глагольным компонентом в русском языке. О морфологической природе вторых компонентов разбираемых слов в лингвистике пока не существует единого мнения. Каждый исследователь предлагает именовать их по-разному: "суффиксированными элементами" (Григорьев, 1956), "относительно свободными (связанными) морфемами" (Кубрякова, 1964), "единицами особого статуса*1 (Зятковская, 1971), "радикалами" (Сафин, 1974), "суффиксами**" (Розенталь, Теленкова, 1976). На наш взгляд, исследуемые глагольные компоненты в русском языке больше тяготеют к морфемам аффиксального типа, учитывая основной критерий разграничения морфологической принадлежности формантов, а именно соотношенность слов с глагольными компонентами с давшими им жизнь синтаксическими словосочетаниями существительного с глаголом. Речь идет, в данном случае, о глагольных компонентах -вед, -вод и т. д. Характер мотивации исследуемых образований значительно предопределен характером второй части сложения. Поскольку они сплошь глагольные, в мотивации всегда будет представлен процессуальный момент. Первые части также однотипны - все субстантивные. Это, однако, не приводит к однообразию, т. к. соотношение первых и вторых частей различно: мотивация по процессу труда и предмету (продукту, средству) труда, хотя грань между этими типами не всегда ясна и отчетлива.

Одними из наиболее частотных образований в русском языке являются наименования с опорным глагольным компонентом -вод: рыбовод - балык үрчетүче, хмелевод - колмак үстерү белгече, цветовод - чәчәк/гол/ үстерүче, коневод - ат/лар/ үрчетүче, семеновод - ерлыкчылык белгече, табаковод - ' вод - тәмәке үстерү белгече, свекловод - чоҗендер үстерүче и др. Наименования с опорным глагольным компонентом -вед и их соответствия в татарском языке: товаровед - товар белгече, музыковед - музыка белгече, музейвед - музей белгече, языковед - тел белгече, искусствовед - сэнгәт белгече. Наименования с опорными глагольными компонентами -лов, -вар, -руб, -дел: рыболов - балык тоту-чы, медовар - бал коючы, лесоруб - урман кисүче, маслодел - май житештерүче.

Из приведенного материала следует, что наименования с опорным глагольным компонентом в русском языке передаются на татарский язык посредством словосочетаний.

3. СОСТАВНЫЕ И ОПИСАТЕЛЬНЫЕ НАИМЕНОВАНИЯ

Эта группа представлена в небольшом количестве, судя по материалам двуязычных словарей, и включает следующие модели: наименования типа С + С (где С - имя существительное), С + П (где П - имя прилагательное), С + П + С, например: сборщик моторов - моторлар жыючы, осмотрщик вагонов - вагоннарны тикшереп карап торучы, регистратор поликлиники - поликлиника регистраторы, токарь по металлу - металл кыру токаре, общественный обвинитель - жәмгәтчелек гаепләучесе, судебный исполнитель - суд исполнителе., путевой обходчик - тимер юл караучы, мастер производственного обучения - производствга ойрәтүче, штурман дальнего плавания - еракка йозу штурманы.

Подобные наименования в татарском языке образуются по своим законам. Однако вопросы нормативного аспекта пока еще не разрешены окончательно и требуют самого пристального внимания (ср. оформитель - бизнәуче, матырлаучы, оформить итүче). (Русско-татарский словарь, 1991).

Таким образом, нами проведен лишь предварительный типологический анализ наименований лиц по профессии в русском и татарском языках, который свидетельствует о том, что исследование этого пласта лексики приобретает особую актуальность, поскольку результаты подобных исследований могут найти применение в дальнейшей работе по упорядочению и стандартизации терминологии для обеспечения их лингвистической нормативности, а также в практике перевода.

ЛИТЕРАТУРА

- Ахунзянов Э. М. Контрастивная грамматика: морфология русского и тюркских языков. - Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1987. - 151 с.
Виноградов В. В. Русский язык (грамматическое учение о слове). - М.: Высшая школа, 1972. - 614 с.
Григорьев В. П. О границах между аффиксацией и словосложением // Вопросы языкознания. - 1956. - №. - С. 44-49.
Зятковская Р. Г. Суффиксальная система современного английского языка. - М.: Просвещение, 1971. - 260 с.
Кубрякова Е. С. Об относительно связанных (относительно свободных) морфемах языка // Вопросы языкознания. - 1964. - № 1. - С. 62-69.
Розенталь Э. Д., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. - М.: Просвещение, 1976. - 543 с.
Русско-татарский словарь. - М.: Русский язык, 1991. - 734 с.
Сафин Р. А. Статус морфем типа grapho-, logy. Вопросы терминологии и лингвистической статистики. - Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1974. - 87 с.

Е. К. МУХАМЕДЗЯНОВА

**ОБ ОСОБЕННОСТЯХ КЛАССИФИКАЦИИ МОНОСЕМАНТИЧНЫХ ГЛАГОЛОВ
(На материале русского языка)**

Категориальное значение глагола заключается в выражении процессуального признака, в содержании которого находят воплощение понятия "действие", "состояние", "процесс". Н. Ю. Шведова отмечает способность глагола "воспроизводить картину всех видов активных деятельностей и пассивных жизненных процессов и состояний, протекающих во времени и пространстве". (Шведова, 1983, с. 307).

Ведущий категориальный признак глагола, процессуальность, подвергается дальнейшей иерархии: выделяются подтипы категориального значения (субкатегориальные признаки). Прежде всего происходит деление глагольного пространства по признаку динамичности-статичности (по наличию сем становления и бытийности), с последующим подразделением на глаголы бытия, деятельности, движения, отношения.

Описанием глагольной лексики занимались многие исследователи (Ф. Данеш, Н. Ю. Шведова, Г. Г. Сильницкий, Л. М. Васильев, Г. А. Золотова, Э. В. Кузнецова, Т. А. Кильдибекова, Р. М. Гайсина и др.). Обращает на себя внимание классификация предикатов Л. М. Васильева. Автор группирует предикаты по трем основаниям: 1) по доминирующим компонентам значений предиката (выделяются два основных типа предиката: бытийные и акциональные), 2) по ядерным компонентам, выполняющим функцию идентификаторов основных семантических классов слов и фразеологизмов, 3) по синтагматическим компонентам, вычленившимся на базе семантико-синтаксических моделей предложения. (Васильев, 1990). Такой подход считаем адекватным и для классификации моносемантических глаголов. Опираясь на денотативный принцип, выделяем идентификаторы, которые послужили основой семантических классов глагольных лексем:

Глаголы состояния: а) глаголы физического состояния (осунуться, толстеть, жиреть, грузнеть, сиветь, плешиветь, волгнуть, беременеть, крепчать, трухляветь, зорить, нокаутировать, грипповать, чумиться и др.) - идентификаторы: становиться, стать, привести в состояние, болеть, страдать; б) глаголы психофизиологического состояния (умственного и эмоционального) (гневаться, дрейфить, недолюбливать, восторгать, злобить, полошнить и др.) - идентификаторы: испытывать, чувствовать, становиться, вызывать состояние; в) глаголы социального состояния (леветь, праветь, деклассироваться, кумиться) - идентификаторы: становиться, стать.

Глаголы положения в пространстве (локативы) определяем на основании идентификаторов: находиться, пребывать. Например, восседать (сидеть на почетном месте), штилевать (стоять не двигаясь из-за полного штиля).

Глаголы свойства (кваликативы): а) глаголы проявления признака (желтеться, червонеть, белеться, пунцоветь, индеветь, роситься, зиять, штормить, буйнать) - на основании идентификатора - выделяться чем-л.; б) глаголы, связанные с мерой величины (продлить, впятерить, ревальвировать, армировать, пролонгировать).

Глаголы отношения (релятивы) - на основании идентификатора - быть в каком-л. отношении: (первенствовать, враждовать).

Глаголы бытийные: пасться, тебеневать (идентификатор - быть, находиться); пороситься, жеребиться, ягниться (идентификатор - родить) и др.

Глаголы оценочные (оценка поведения) - на основании идентификатора - вести себя определенным образом: (фамильярничать, ловеласничать, обезьянничать).

Глаголы акциональные: а) глаголы деятельности - на основании идентификаторов - работать кем-л., заниматься чем-л. (столярничать, шоферить, чародействовать); б) глаголы движения (драпать, волоочь, тыркать); в) глаголы воздействия: идентификатор - разделять (фракционировать, центрифугировать, дистиллировать, зейгеровать), идентификатор - обрабатывать (вулканизировать, дубить, тиснить, отзолить, ретушировать, яровизировать), идентификатор - подвергать действию чего-л. (бактеризовать, квасить, кремировать, кристаллизовать, окислить), идентификатор - превратить во что-л. (силосовать, пепелить, коксовать); г) глаголы конкретного действия (расстегать, пеленать, наживить, латать, мебелировать).

Глаголы психофизиологических процессов (хихикать, всмехнуться, хлипать).

Глагольная лексема не только обозначает основной категориальный признак (процесс, действие, процессуальное состояние), но и указывает на его соотношенность с предметным миром. Специфику глагольных значений - отражать отношения предметов - отмечает Ш. Балли: "Так, процесса обычно воспринимаются одновременно с предметами, которые от них неотделимы. Состояния воспринимаются нами как следующие непосредственно за движением. ...Несомненно, однако, что глагольное понятие часто бывает слишком неясным или слишком сложным, чтобы его можно было воспроизвести". (Балли, 1955, с. 52). По мнению А. А. Уфимцевой, это свойство глагола отражается при толковании глагольных значений, поскольку "словарная дефиниция, раскрывающая логико-предметное содержание глагольного имени, указывает не только на природу глагольного признака, но и на ракурс его отношений к предметным именам". (Уфимцева, 1986, с. 176).

Можно констатировать, что связь глагола с предметными именами осуществляется по моделям субъектно-объектной отнесенности действия. При этом однозначные глаголы реализуют свое значение в сочетании с одним семантическим субъектом или объектом.

Для субъектных глаголов характерна ориентированность на субъект действия, его различные признаки: физическое и психическое состояние (осунуться, грипповать, благоветь, хандрить), нравственное

поведение (склочничать, донкихотствовать, греховодничать), род занятий (гончарничать, ры- бачь), движение и перемещение (шляться, плутать, ковлять)...

К субъектным глаголам относится и значительная по объему группа глаголов, характеризующая производимые человеком, животными, птицами, насекомыми звуки (относительно человека - это речь, пение, крик, смех..., например, гундосить, риторствовать, хмыкать, хихикать; относительно животных, птиц, насекомых - различные звуки).

Одна из групп субъектных глаголов определяется инвариантным значением "производить действие по отношению к одушевленному предмету". В его составе глаголы с родовым словом (охотиться): зверовать, белковать, соболевать.

Отметим односубъектные глаголы. Это такие глагольные лексемы, которые лексически сочетаются с субъектом действия, ограниченным одной семантической категорией Имен существительных:

1. "Действие лица": а) глаголы с обозначением различных религиозных обрядов, выполняемых человеком (поститься - соблюдать посты, воздерживаться от скоромной пищи) и др.;

2. "Действие нелица": а) глаголы, обозначающие звуки животных, птиц, насекомых. (Квакать (крик лягушки, похожий на звуки "ква-ква"). Клекотать (прерывистый крик, характерный для некоторых хищных птиц). Кукарекать (крик "кукареку" /о петухе/). Куковать (крик "ку-ку" /о кукушке/); б) глаголы, связанные с обозначением других действий, состояний, характерных для животных, птиц, насекомых. (Бодать. Когтить /о хищных птицах/. Нереститься /находиться в состоянии нереста - о рыбах/. Обгуляться /о самках с.-х. животных/. Пастись /о скоте, диких травоядных животных, птице/.

К данной подгруппе относятся и глаголы с родовым словом - рожать (жеребиться, пороситься, растелиться, щениться, ягниться).

3. "Действие, состояние конкретного исчисляемого предмета": а) глаголы, обозначающие процессы, свойственные растениям /граминальные действия - от gramin - растение/ (Ганжа, 1970). (Колоситься /о злаках/. Стволиться /с.-х. о корнеплодах/.

Объектные же глаголы характеризуются двойными синтагматическими связями - с объектом действия и его субъектом. Однозначные объектные глаголы обозначают различные виды воздействия с целью превращения или изменения объекта.

В процессе работы рассмотрены следующие подклассы объектных глаголов:

1. Глаголы покрытия. Инкорпорированный актанта - "средство покрытия"¹⁴ /позиция чем закрыта/. Для данных глаголов возможна лексико-синтаксическая трансформация: асфальтировать - покрывать асфальтом, грунтовать - покрывать грунтом.

2. Глаголы пропитывания. Инкорпорированный актанта - "средство пропитывания"¹. Торфовать /торфом/. Навозить /навозом/. Кровавить (кровью). Просмолить (смолой). Витаминизировать (витаминами).

3. Глаголы создания. Мастерить (ручным способом). Шампанизировать (посредством шампанизации). Микрофильмировать. Литографировать.

4. Глаголы деления. Значение этих глаголов может быть определено как "разделять объекты на то, что названо мотивированным существительным**". Например, парцеллировать - разделять на парцеллы.

5. Глаголы очистки. Происходит мотивация наименованием актанта "оболочка**". Окорить (от коры). Мездрить (мездру). Вывезть (от мусора и пыли). Последняя лексема мотивирована способом действия - веянием.

6. Глаголы - инструментативы. Корневая морфема указанных глаголов однозначно называет предмет - инструмент, посредством которого выполняется действие. Яркое тому подтверждение наличие следующей трансформации: фрезеровать - обрабатывать (только фрезером). Кайлить. Зенковать. Зенкеровать. Дисковать.

7. Глаголы воздействия.

Глаголы обработки. Дубить. Вулканизировать.

Глаголы превращения. Инкорпорированный актанта - результат превращения. Солодить (в солод).

-Исследуемые субъектные и объектные глаголы являются лексемами с узкой семантикой (их семантическая структура соотносится с одним лексико-семантическим вариантом).

ЛИТЕРАТУРА

- 5.,,лли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. - М.: Наука, 1955. - 219 с.
Васильев Л. М. Современная лингвистическая семантика: Учеб. пособие для вузов. - М.: Высшая школа, 1990. - 176 с.
Ганжа Р. С. Изучение глагольной семантики //Русский язык в школе. - 1970. - № 4. - М.: Просвещение. - С. 33-39.
: "лиева А. А. Лексическое значение: Принципы семиологического описания лексики. - М.: Наука, 1986. - 176 с.
ГЗагдова Н. Ю. Лексическая классификация русского глагола (на фоне чешской семантико-компонентной классификации)
'.'льв янское языкознание. - М.: Наука, 1983. - С. 306-323.

Н. Ф. БАШАРОВА

СИНТАКСИЧЕСКАЯ СВОБОДА" И СВЯЗАННОСТЬ" РУССКИХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

В системе русского синтаксиса четко выделяются два типа конструкций по степени лексико-семантической спаянности компонентов: свободные и связанные (несвободные, фразеологизированные). Это явление отмечается на всех синтаксических уровнях: в словосочетании, простом и сложном предложении.

Как известно, большинство синтаксических построений строится по так называемым свободным моделям, характеризующимся живыми грамматическими связями между компонентами; стилистической нейтральностью и широкой продуктивностью в современном русском литературном языке.

2 тип составляет менее многочисленная группа конструкций устойчивого характера, в которых "отношения между компонентами с точки зрения живых синтаксических связей являются немотивированными, то есть не опираются на действующие в языке синтаксические правила".

Отличительные признаки таких структур:

Устойчивость модели в целом, а также одной из ее частей.

Воспроизводимость модели в речи при относительной свободе лексического наполнения.

Синтаксико-фразеологическая связь.

Стабильность расположения компонентов.

Семантическая целостность.

Образность, экспрессивность, субъективно-модальный план.

Данные конструкции довольно разнообразны, что обусловлено различиями в структурной базе соответствующих свободных построений: словосочетаний и предложений (простых и сложных); в степени фразеологизации компонентов, семантико-структурной характеристике, в стилистических оттенках и др.

Между тем в учебных целях очень важно дать студентам-филологам более или менее законченный список моделей с их анализом.

Цель данной работы - представить группу синтаксически связанных (фразеологизированных) предложений; определить арсенал фразеосхем простых предложений, предложений переходного типа (простого к сложному и сложных (сложносочиненных и сложноподчиненных)).

На уровне простого предложения отмечается целый ряд конструкций с повторами, строящихся в следующих моделях:

свщ. + есть + свщ. Приказ есть приказ. Умри, но выполни (В. Н. Инфантьев). Общая семантика фразеосхемы - значение тождества.

свщ. + как + свщ. Люди как люди (А. Б. Чаковский). Общее значение фразеосхемы - утверждение общности, типичности названного предмета, явления, лица.

свщ. + так + свщ. Что ж, перекур так перекур! - Сказал я радостно (С. А. Крутилин). Общее значение фразеосхемы - значение внутреннего согласия, принятия, допущения.

Среди конструкций переходного типа от простого предложения к сложному фразеологизации подвергаются следующие:

Что касается, то... Предложения со значением касательства.

Что касается меня, то я по-прежнему живу в Ялте... (А. П. Чехов).

Что-что, а... Что-что, а помечтать любят все (Разговорная речь).

Что другое, а... Чего другого, а болот в Мещере хватает (Паустовский К.).

Дело в том, что (чтобы)... Дело в том, что об этом они думали меньше всего. (Разговорная речь).

(Уж) На что, а (но)... На что он умный, но тут оплошал. (Разговорная речь).

На уровне сложносочиненного предложения отмечаются 5 типов фразеосхем с повторами и 2 типа с лексическими постоянными элементами:

Свщ. им. + свщ. а... Дела делами, а желудок тоже не последнее дело. (П. Проскурин).

Л. + (то) + Л. а... Давно-то давно, а все не привыкнешь. (И. Акчулов).

Л. + не + Л. а... Тридцать пять не тридцать пять, но жарко (Разговорная речь).

Г. пов. + не + Г пов. а... Реви не реви, а жить надо (В. Личутин).

Г. инф. + (то) + (не) + Гл, а... Взять-то взяли, да много ль толку от таких работников. (С. Крутилин).

Можно... но. Можно рассказать им об этом, но это бесчеловечно (Разговорная речь).

Надо... но (да). Надо дочитать эту книгу, но все времени нет (Разговорная речь).

В системе сложноподчиненного предложения отмечается целый ряд связанных схем:

СПП с временными отношениями разных видов:

Не успел + инф. как

Не прошло + темп, лексема, как

Не... как

Еще не... как

Уже... как

Едва... как

Не проходило... чтобы

Было... как.

Например:

Не проходило и дня, чтобы кто-нибудь не справился о его здоровье (К. Чуковский).

СПП с семантикой обусловленности

На то и.... чтобы. Ка то мы и люди, чтобы побеждать в себе зверя (А. П. Чехов).

Не + сущ.. чтобы. Я ребенок, чтобы играть в камешки (А. Беляев).

С. + что со значением оценки. Ты молодец, что протопил печку (В. С. Шефнер).

СПП со сравнительными отношениями

а) Чем... тем. Чем больше женщину мы любим, тем легче нравимся мы ей (А. С. Пушкин).

б) СПП с союзом чем. Чем людей-то пугать, сходила бы лучше за лошадьми (Ф. Абрамов).

Таким образом, в системе предложений русского языка функционируют два типа конструкций по степени спаянности компонентов: свободные и связанные (фразеологизированные). Связанные структуры располагаются на периферии, на границе между свободными предложениями и полными лексическими фразеологизмами со структурой предложения.

Изучение этих конструкций интересно как в плане расширения наших представлений о фразеологизации в русском языке, так и в целях составления более или менее законченного списка схем русского предложения, что весьма важно в теоретическом и учебно-методическом аспектах.

ЛИТЕРАТУРА:

Русская грамматика. Т.Н. - М.: Паука, 1980.

Синтаксис сложного предложения (Устойчивые структуры русского языка). Учебное пособие. - Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1985.

Шмелев Д. Н. О "связанных" синтаксических конструкциях в русском языке. - Вопросы языкознания. - 1960. - № 6.

А. Р. ВАЛЕЕВА

ЛЕЙТМОТИВЫ В СТРУКТУРЕ РОМАНА К ХАЙНА "ЧУЖОЙ ДРУГ"

В романе Кристофа Хайна "Чужой друг" основой сюжетного действия выступает трагический элемент - смерть. Столкновение со смертью друга, на похороны которого собирается героиня романа, побуждает ее к воспоминаниям, постепенно перерастающим в трагическую исповедь о ее жизни. Смерть становится точкой отсчета, исходным моментом романа, дающим толчок развитию сюжета. Роман имеет ретроспективную композицию, которая как бы обрамлена смертью: действие начинается с похорон и кончается рассказом об убийстве друга. Мотив смерти проходит через весь роман, являясь его центральным организующим моментом. Многочисленные упоминания о смерти создают тревожный эмоциональный фон повествования. Он постепенно сгущается и к концу повествования, в размышлении героини о будущем, достигает критического накала, высшей точки напряжения.

Героиня романа скрупулезно описывает свой рабочий день, церемонию похорон. Рассказ о похоронах, являющийся регистрацией зрительных, звуковых ощущений, впечатлений героини, непосредственно чувственного восприятия события, не только протокольно точно воссоздает ход церемонии, но и передает ее психологическое состояние: чувство неловкости, тягостности. Однако главное в состоянии героини - это отчужденность от происходящего. Возникает разрыв между действительностью и ее восприятием, между горестным событием и неадекватной реакцией героини, не чувствующей горя и даже не вспомнившей об умершем. Этот разрыв, молчание героини вызывает недоумение и удивление. Так в романе возникает важнейший мотив - мотив молчания, который так же, как и мотив смерти, является сквозным.

Дальнейшее повествование показывает, что отчуждение героини распространяется на весь окружающий мир. Кажется, что некая незримая черта отделила героиню от остальных людей, и она, находясь в обществе и поддерживая с ним лишь формальные связи, совершенно одинока. Героине все чуждо в окружающем мире: чужие души, чужие лица, чужие дела, чужие проблемы. Чужой - это слово лейтмотивом проходит через весь роман, это главный пафос романа.

Жизнь героини сводится к простому биологическому существованию, к элементарным потребностям, необходимым для поддержания жизни. Она - человек, живущий лишь чувственными, телесными ощущениями, ее реакции ограничиваются почти всегда настоящим моментом.

Добровольное самоограничение героини, выражающееся в сознательном отказе от любых человеческих привязанностей, стремлении ни о чем не задумываться, холодная отрешенность от действительности ведут ее к полной изоляции и духовному вакууму, выход из которого только смерть. Социальная и духовная жизнь героини приближается к нулю, обесценено все, что составляет суть человеческого бытия. По существу, героиня, освобожденная от реальных связей с жизнью, полностью обезличена, лишена каких-либо индивидуальных качеств, присущих человеческой натуре. Обезличенность героини как бы подчеркивается тем, что почти до середины повествования она остается человеком, лишенным Имени. Отсутствие имени, конечно, можно объяснить: она ни к кому не обращается, исповедуется самой себе. Однако безымянность героини наводит на мысль о стремлении хотя бы таким образом спрятаться, замаскироваться и воспринимается как свидетельство разлада, разрыва между героиней и ее жизнью. Героиня обретает имя при встрече со своим знакомым - врачом Фредом. Фред, обращаясь к жене, не заметившей гостью, говорит, что пришла Клаудия. Уже само имя - Клаудия (лат. "clausere" - запирает) указывает на замкнутость, закрытость, как бы подтверждающая мысль о стремлении героини спрятаться, отгородиться ото всех.

Хотя имя героини становится известным, но ощущение анонимности остается до последних страниц романа. Анонимность, с одной стороны, создает впечатление парадоксальной безразличности рассказа, повествование об одной конкретной женской судьбе превращается, по сути, в повествование об обезличенном, лишенном индивидуальных особенностей, существовании. С другой стороны, анонимность придает рассказу характер универсальности, рассказ об одной жизни расширяется до своего рода современного мифа: за одной судьбой может скрываться множество аналогичных судеб.

Следует отметить, что образ героини, одиноко и бесцельно бредущей по жизни, никем не понятой и как бы изъятой из временного и исторического потока, приобретает черты ирреальности, призрачности. Отсутствие имени, мотивы молчания, смерти, пронизывающие весь роман, подчеркивают призрачность героини.

В то же время Клаудия предстает как конкретная человеческая личность, живущая в современную эпоху. Образ героини осязаемо достоверен, поскольку роман насыщен конкретными деталями, точными наблюдениями. Точность в описании, пристрастие к детали, не вызывающие сомнения описания повседневной жизни подчеркивают парадоксальность, ирреальность жизни Клаудии. Таким образом, в романе возникает сочетание двух планов: внешне реального описания действительности и призрачности, ирреальности героини и ее жизненной ситуации.

Неоднозначность, противоречивость, диалогичность повествования, на которую обращают внимание многие исследователи творчества К. Хайна, является одной из характерных черт художественного метода писателя. По мнению литературоведов Н. Шлибар и Р. Фольк, в основе этого лежит несоответствие того, что рассказывается, с тем, что умалчивается, текста и подтекста произведения. Рассматривая механизм эстетического воздействия прозы К. Хайна, отметим, что если первоначально отношение героини "Чужого друга" к окружающему миру вызывает чувство странности, то по мере осознания парадоксальности ее жизненной ситуации появляется ощущение, близкое к шоку, и, как следствие - чувство протеста против ее позиции, против бегства от жизни, а также сомнение в достоверности рассказа. Эстетическое воздействие прозы К. Хайна заключается в том, что она стимулирует читателя к самостоятельному поиску истины.

Сомнение в абсолютней индифферентности, бесчувственности героини романа "Чужой друг" подкрепляется также противоречивостью ее рассказа. Становится очевидным, что ее равнодушие и холодность - это маска. Так, Клаудия единственная из жильцов дома почувствовала тревогу и обнаружила смерть соседки. Оценив друга как "чужого", тем не менее она рассматривает его смерть как предательство человека, оставившего одну.

Анализ художественной специфики романа показывает, что лейтмотивы играют существенную роль в художественной структуре произведения. Мотив смерти составляет основу кольцевой композиции романа, который начинается и кончается темой смерти. Мотивы смерти, молчания и отчуждения проходят через весь роман и организуют отдельные фрагменты повествования в единое художественное целое. Вместе с тем лейтмотивы способствуют раскрытию авторского замысла - показать состояние современной цивилизации в целом и отчужденность личности власти.

ЛИТЕРАТУРА

- Braun M. Perspektive und Geschichte in C. Heins Roman "Horus Ende" //Wirkendes Wort. - 1992. - H.1. - S. 97.
Dwars J.-F. Hoffnung auf ein Ende. Allegorien kultureller Erfahrung in C. Heins Novelle "Der fremde Freund"//Text + Kritik. - 1991. - 11.111. - S. 7.
Slibar N., Volk R. Das Spiegelkabinett unseres Kopfes. Schreibverfahren und Bilderwelt bei C. Hein //Text + Kritik. - 1991. - H. 111. - S. 59.

ЧАСТЫЕ МЕТОДИКИ

З. Л. КАЗЫЙХАНОВА

ПЕДАГОГИК ВУЗДА СТУДЕНТЛАРНЫ АЗКОМПЛЕКТЛЫ БАШЛАНГЫЧ МЭКТЭПТЭ АНА ТЕЛЕН УКЫТУГА ЭЗЕРЛЭУ

Республикабыздагы татар мектеплэренең барысында да диярлек башлангыч класс укытучылары аз-комплектлы мектеп системасында, ягъни ике, еч, дурт класс белэн эшлилэр. Азкомплектлы мектептэ эшлэу бик узенчалеке Бэм катлаулы. 3 беркомилектлы мектептэ эш тагын да читенрэк, ченки анда бер укытучы гына эшли. Ул узе укытучы да, директор да, мектеп яны участогы медире дэ, бухгалтер да, завхоз да Бэм тагы бик куп исемдэге жэмэгать эшлэрен башкаручы да.

Азкомплектлы башлангыч мектеп тулы булмаган я урта мектеп составында булган тулыкомплектлы башлангыч мектеплэр хэл иткэн бурычларны ук башкара Бэм шул ук китаплар, программалар белэн эшли. Эмма азкомплектлы мектептэ укыту процессы тулыкомплектлы мектептэ укыту процес- сыннан бик нык аерыла. Башлангыч белемне еч Бэм дурт елда биру мвмкинлеге азкомплектлы мектеплэрдэ укыту процессын бик тэ камиллэштеруне талэп итэ. Моның очен классларны берлэштерунең Бэм дэреслэр расписаниесенең иң кулай вариантларын табарга, икенче, оченче Бэм дуртенче класс укучыларына бер булмэдэ дэрес биру процессын дерес оештырырга кирэк. Шуны эйту урынлы булыр: азкомплектлы мектеп укытучылары эзерли торган махсус уку йортлары юк. Авыл мектеплэре очен югары белемле башлангыч мектеп укытучыларын Чаллы дэулет педагогика институты эзерли. Факультетның яхшы укыту-материаль базасы, тиешле аудитория фонды Бэм укыту каби- нетлары (татар теле, рус теле методикасы, педагогика, хезмэткэ ейрэтү методикасы, музыкаль тэрбия методикасы, математика методикасы кабинетлары) бар. Бу кабинетлар методист-укытучылар, лаборантлар Бэм студентлар кече белэн жиѳазландырылган. Аларда дидактик материаллар, схемалар, карточкалар, картиналар Бэм башка кургэмэлелек тупланган. Терле методикалар буенча лаборатор- практик дэреслэр мектептэ жиѳазланган методика кабинетларында Бэм мектеплэрдэ уткэрелэ. Студентларны азкомплектлы авыл мектеплэрендэ эшлэугэ хэзерлэу, беренче чиратта, терле фэннэр методикалары Бом педагогика буенча лекциялэрдэ, семинар дэреслэрендэ башкарыла. Терле предметларны укытырга ойрэтү методикаларының программалары уз эченэ азкомплектлы мектептэ укыту узенчелеклэрен дэ ала. Мэсэлэн, башлангыч мектептэ ана телен укыту методикасы буенча лекциялэрдэ азкомплектлы мектептэ уку Бэм тел дэреслэрен уткэру узенчелеклэре, местэкыйль Бэм индивидуаль эш терлэре, темадаш дэреслэр, бу дэреслэрне уткэру методикасы бирелэ. Семинар дэреслэрендэ студентлар Бэр фэн буенча азкомплектлы мектептэ дэрес уткэру ечен план-конспектлар тезилэр, местэкыйль эшлэу ечен дидактик Бэм методик материаллар сайлылар, студентлар уткэргэн дэреслэргэ тулы методик анализ ясарга ейрэнэлэр, азкомплектлы мектептэ эшлэу буенча мэкэлэлэр язалар, курс эшлэрен анализлылар, алдынгы педагогик тэлфиба белэн танышалар.

Педагогика факультетының татар булге студентлары очен “Азкомплектлы башлангыч мектептэ укыту-тэрбия процессын оештыру узенчелеклэре” дигэн махсус курс укыла. Бу махсус курс тубэндэге лекция Бэм семинар дэреслэрен уз эченэ ала:

- | | |
|---|-------------|
| 1. Хэзерге чорда авыл башлангыч мектебе, аның килэчэге. | лекция |
| 2. Азкомплектлы башлангыч мектептэ укыту процессын оештыру. минар дэrese | лекция, се- |
| 3. Азкомплектлы башлангыч мектептэ педагогик процессны Жиѳазлау | лекция |
| 4. Азкомплектлы башлангыч мектеп ечен семинар расписание тезу узенчелеклэре дэrese | |
| 5. Азкомплектлы башлангыч мектептэ дэрес уткэру методикасы. минар дэrese | лекция, се- |
| 6. Азкомплектлы башлангыч мектептэ дэрес уткэругэ семинар хэзерлек. дэrese | |
| 7. Азкомплектлы башлангыч мектептэ укучыларның местэкыйль эшлэвен оештыру. минар дэrese | лекция, се- |
| 8. Азкомплектлы башлангыч мектептэ класстан тыш тэрбия эшлэрен оештыру узенчелеклэре, ата-аналар Бэм жэмэгатьчелек белэн эшлэу. | лекция |
| 9. Азкомплектлы башлангыч мектептэ класстан тыш семинар тэрбия эшлэрен планлаштыру узенчелеклэре. дэrese | |
| 10. Азкомплектлы башлангыч мектеп ечен укыту-тэрбия планнары Бэм дэрес ечен план-конспектлар тезу. | шэхси эш |
| 11. Зачет (белемнэрне исэпкэ алу). | |

Болардан тыш махсус курс плгнында 36 сэгать лаборатор-практик дэрес карала. Безнец факультет Тукай районының азомплектлы мактапларе белэн тыгыз элемтэдэ тора, лаборатор дэреслэр дэ, ку- бесенчэ, Тукай районының азомплектлы башлангыч мэктеплэрэндэ утэ. Кузаллау ечен саннар китерик: Тукай районында барлкгы 46 мэктеп бар, шуларның 24-е — азомплектлы башлангыч мэк- тэплэр, е калган 22 урта мэктеппен 14 енлэ башлангыч класслар азомплектлы. Лаборатор дэреслэр тэж,рибэле укытучыларның уриак дэреслэре Бам аларга методик анализ формасында утэ. Аерым оч- ракларда студентлар узларе дэ азомплектлы башлангыч мэктепта дэреслэр биреп карыйлар. Урнэк дэреслэрне терлечэ берлэштсрелген классларда курсэтэбез, бу исэ студентларда килэчэк эшс турында ж.ентеклэбрэк кузаллау тудыра. жаваплылыкны арттыра. Соцгы ике елда тубэндэге мэктеплэрдэ урнак дэреслэр уткарелде; Жэйлэу башлангыч мэктабе, Кувады башлангыч мэктабе.

Тукай районы мэктеплэрэндэ уткэрслэ торган урнак дэреслэр аерым максатны куз алдына тотып уткарелэ. Мэсэлэн, берьюлы еч класс белэн эшлэгэндэ курсэтмэ материаллар файдалану мемкинлеге. Бу дареста дидактик материаллар, схемалар, картиналар Бам башка курсэтмэлелек кулланыла, ченки алардан башка укучы тешенчэлэрне отып кала алмый, гомумилаштеруэлэрне ацлап узлэштсрми. Бала абстракт фикер йертсрга ж.анлы кузэту нигезендэ генэ ейрэнэ ала. Кургэмэлелек нар предмет ечен аерым узенчэлекларга и я.

Вузда уку дэвамында студентлар ике тапкыр 6 шар атналык белгечлек практикасы уталар: III кур- ста февраль-март айларында Бам IV курста — сентябрь-октябрь айларында. Педпрактиканың берсен студент авыл башлангыч мэктебендэ утэ, кубесенчэ азомплектлы башлангыч мэктепта. Бу белгечлек практикалары чорында студентлар азомплектлы мэктеп укытучыларының тэяфибасен айрэнэлэр. Безнец студентларны белгечлек серлэрена ейрэткэн укытучылар куп, мена берничэсе: Тлэнче-Тамак урта мэктебенец башлангыч класс укытучысы З. Х. Мэвлэвиева, Тубэн-Суыксу урта мэктабенец башлангыч класс укытучысы И. З. Моргазина, Борды урта мэктебенец башлангыч класс укытучысы Т. Е. Кузьмина н. б. Белгечлек практикасы йомгаклары буенча уткарелэ торган конфе- ренциялэрдэ азомплектлы башлангыч мэктеплэрдэ эшлэгэн студентлар махсус чыгышлар ясыйлар.

Азомплектлы мактаптэ укыту буенча методик эдэбият, дидактик матераллар, курсэтмэ эсбаплар факультетның терле укыту кабинетларында туплана. Татар теле Бэм эдэбияты кабинетында “Азомплектлы мэктеп“ исемле аерым папкалар булдырылды. Бу папкаларда азомплектлы мэктепта терле фэннэр буенча (хезмэт, *ыр, табигать белеме н. б.) дэрес Бэм класстан тыш эшларнец план-конспек- тлары да бар. Кабинетта азомплектлы мэктепкэ кагылышлы барлык тер фанни-методик эдэбият буенча картотека да алып барыла.

Студентларның курс Бэм диплом эшлэрэндэ дэ азомплектлы мэктеп проблемалары чагы- лыш таба.

Татар авылы ечен башлангыч мэктеп укытучылары азерлэгэндэ тагын бер меБим фактны истэн чыгармаска кирэк: ул — авылларда балалар бакчаларының азомплектлы булуы, яисэ булмавы. Нэтиж,адэ беренче класска бала бакчада алынырга тиешле кунекмалэрне алмыйча, эзерлексез килэ.

Азомплектлы башлангыч мэктеплэр ечен укытучылар эзерлэу системасы элементлары югарыда исэпка алынганнар белэн генэ чиклэнми.

З. А. КАЗЫЙХАНОВА, Л. Р. ФАЗЛЫЕВА

ХАЛЫК АВЫЗ ИЖДТЫ ЭСЭРЛЭРЭН ОЙРЭНУ АРКЫЛЫ БАШЛАНГЫЧ МЭКТЭПТЭ ЭХЛАК ТЭРБИЯСЕ БИРУ

Балага эхлак тэрбиясе бирунец нигезендэ яхшылыкка ейрэту, начар эшлэрдэн кисэту, нэрсэнец начар, нэрсэнец яхшы икэнен белерлек итеп тэрбиялэп устеру ята. Бугенге мэктэпнец иц мөшм бу- рычларының берсе — эдэп-эхлак тэрбиясе биру.

Эхлак — тумыштан килэ яки укыту-ейрэту Бэм гаилэ тэрбиясе белэн ирешелэ торган рухи халэт. Сэйлэгэн сузлэрендэ, эшлэгэн эшлэрендэ, ясаган хэрэкэтлэрендэ купчелек тарафыннан дэрес дип табылган нэрсэлэрне угэргэ ейрэту гаилэдэн башлана.

Башлангыч мэктэптэ уку процессы дэверендэ балаларның денъяга карашы формалаша, аларның акыл, сэлэт, эхлак, эстетик Нам физик усешенэ ирешелэ.

Башлангыч мэктэпнец уку дареслеклэрендэ “Туган тел”, “Кызыл йолдыз”, “Туган ил” дэ купме- дер дэрэждэ укучы балаларга эдэп-эхлак тэрбиясе бирердэй текстлар тупланган. Мэсэлэн, беренче сыйныфының уку дэреслеген алыи к. Китапта китерелгэн 19 эсэр эдэп-эхлак тэрбиясе темаларына.

Э. Бикчэнтэеваныц “Дэу энием”, Л. Толстойның “Эбисе белэн оныгы” зурларга хэрмэт, игътибарлы- лык, ярдэмчеллек; Х. Халиковның “Китап докторы” шигыре балаларда эйберлэргэ сак караш, кеше турында кайгыртучанлык; Р. Ишморатованыц “Чын иптэш”, “Яца чана” эсэрлэре иптэшлек, дуслык, киц куцеллек кебек сыйфатларны балаларда- тэрбиялэу ечен файдаланыла. Эдэплелек ка- гыйдэлэрен балаларга ацлатырга Бэм аларны моца махсус ейрэтэргэ кирэк. Бу эштэ аерым эцгэмэ- ацлатулар яки уцай урнэк курсэту генэ житми. Иц мебиме — эзлекле рэвештэ тэрбиялэу-инандыру юлы белэн уцай гадэтлэргэ ейрэту. Моца кадэр бу эштэ эзлекле программа булмады.

1995 нче елда “Мэгариф” нэшрияты “Эдэплелек дэреслэре” программасын бастырып чыгарды, ул I-III сыйныф укучыларында эхлакылык нигезлэрен тэрбиялэу максатында тэзелгэн. Шул ук “Мэга- риф” нэшрияты 1995 нче елда I-III сыйныфларда эдэплелек дэреслэрен уткэру ечен һар дэреснец эш- кэртмэсен дэ бастырып чыгарган. Бу эшкэртмэлэрдэ эцгэмэ темасы, максаты, эчтэлеге бик дерес бэялэнгэн, тик сейлэу-лекция, я энгэмэ методы кечкенэ класс укучыларын ялкыта, туйдыра, аларга тормыштан китерелгэн вакыйга-мисаллар, узе укып, ацлап кабул итэрлек кечкенэ кулэмле гыйбрэтле хикэя, шигырьлэр кирэк. Эйтеп уткэнебезчэ, башлангыч мэктэпнец уку дэреслеклэре купмедер дэрэждэ бу хажэдне канэгатылэндерэ. Чарасызлыктан мэктэп укытучылары терле китап- ларга, авторларга морэжэгать итэ башлый. Эмма кеткэнне эзлэп табуга бик куп вакыт сарыф ителэ. Бэм, ниИаять, киц колачлы, халыкның эдэп-эхлак кодексы булган фольклор эсэрлэре ярдэмгэ килэ.

Башлангыч мэктэп дэреслеклэрендэ халык авыз ижатының барлык терлэре дэ урын алган. Мэсэлэн, мэкальлэр. Алар тегэл фикер белдерэ, образлы итеп тормыш тэжрибэсен гомумилэштерэ, билгеле бер хекем чыгара, гыйбрэт, угет-нэсихэт ечен эйтелэ, сейлэмгэ матурлык Бэм тээсирлек ести. I-II сыйныф китапларында китерелгэн мэкальлэр, кубесенчэ, хезмэт темасына. Бенэр иясенец естенлеген раслауга, ац- белемгэ омтылуны хуплауга багышланган.

Тематикасы терле булган, бай эчтэлекле мэкальлэр дэрестэ терле максатларда, терле формада кулланыла. Мэсэлэн, “Мэкаль эйтэм, дэвам ит” ижади эш терендэ укучыларга мэкальнец башы язылган карточкалар таратыла. Укучы мэкальне хэтерендэ яцартырга, э инде исенэ тешерэ алмаса, узенчэ тегэллэргэ тиеш була. Укучы мэкальнец нигезендэ яткан асыл мэгънэне ачыклап, узенчэ дэ- лиллэргэ тиеш була. Уку китапларындагы мэкальлэр, кубесенчэ, язучының теге яки бу фикерен дэлиллэу ечен китерелэ. Мэсэлэн, “оыласац олыны, олыларлар узецне” мэкале I нче сыйныфының “Туган тел” дэреслегендэге “Трамвайда” хикэясен укыганнан соц ацлатыла. Хикэянец нэни герое Илдар трамвайда бала кутэргэн хатынга урын бирэ. Урын бирмэсэ дэ аны бу очракта гаеплэп булмас иде, ул узе дэ кечкенэ, “балалар ечен” дип язылган урынга утырган була. Эчтэлек буенча сейлэшкэндэ, укытучы бала кутэргэн ананыц урын бируче балага рэхмэт эйтуенэ аерым игътибар ит- терэ. Ана узенец кулындагы кечкенэ баласына мондый сузлэр эйтэ: “Кур, нинди яхшы бала, син дэ, улым, зур ускэч, шулай игелекле булырсыц”. Шуннан соц укытучы, гомумилэштерэ эцгэмэсен дэвам итеп, укучыларның игътибарын мэкальгэ юнэлтэ: башта, һар сузенэ басым ясап, мэкальне узе укый, аннары эчтэлегэ буенча эцгэмэ уткэрэ:

— Кешене кайчан хермэт итэлэр?

— Эгэр син узец кешелэрне ихтирам итсэц, аларга карата игътибарлы булсац. һ. б.

Халык авыз ижатының икенче тере табышмаклар, уен-ял вакытларында, шаярып-келеп эйтелсэлэр дэ, аларның эбэмиЯте денъя мэшэкатлэрен онытып торырга, вакытны куцелле уткэрэргэ ярдэм иту белэн генэ чиклэнми. Шул куцел ачу процессында кешелэр, табышмакка ж.авап эзлэп, зиБеннэрен уткерлэгэннэр, эйберлэрне чагыштырып карарга, аларның яцадан-яца сыйфатларын ачар- га ейрэнгэннэр. Мэктэп дэреслеклэрендэ бирелгэн табышмакларның шактый элешен традицион табышмаклар тэшкил итэ. Хэтта элифбага да авторлар шактый куп табышмаклар керткэннэр. Э уку китапларында иеэ аларга аерым булек багышланган.

Теге яки бу темада эдэби эсэрлэрдэн соц китерелгэн табышмакларны гомумилэштерэ дэреслэрендэ файдалану аеруча уцышлы. Укытучы табышмак эйтэ, класска сораулар бирэ, кумэк кеч белэн аларның эчтэлеген тикшерэ.

Мэс. Келтэ-келтэ койрыгым
Селки-селки барамын.

Кетэклеккэ кереп, мин
Тавык-чеби аламын.

Табышмакнын жавабын айтегез. Ул нэрсэ? Кайсы хайваннарныч койрыгы келтэ-келтэ була?
Эн шундый«-үйганнын сон, укучылар жавапны табалар. Укытучы класска мерэж.эгать итэ:
Телке турьнда чдт укыган идек? Ул экияттэ аныч хахында нэрсэ эйтелгэн? Телке турьнда сез тагын никлалэеез? "Телке белэн торна“ экиятте телгэ алына икэн, анда дуслык- ныч ике яктан да гаделдитуен, гаделлек булмаганда, дуслык була алмавына басым ясала. Бу исэ кешелэргэ диген нэтижэ ясала.
Халык авыз ижатынын :е: булган экиятлэр тыйнактыкка, эчкерсезлеккэ, гаделлеккэ, ихти- рамлы булуга, нам: игелгкклгккэ, шэфкательлеккэ йэм вежданлыкка ейрэтэлэр.
Бэртерле эхлаксызлыкны клкнкк гаспли. комсызлыкка, ялкаулыкка, ялагайлыкка каршы чыга, куркаклардан ачы кела.
нче сыйныфынын укү дедеслегендэге "0ч кыз“ экиятен алыык.
Ялгыз ана еч кыз үстерген, аларны кияүгэ биргэн, э соцыннан берузе калган. Авырты башлагач, тиен аркылы кызларны үзенэ дэшкэн. Тик олы Бэм үртанчы кызы, терле сэбэплэр табып, авыру ана- лары янына ашыкмаганнар. Тик кече кызы, камырлы кулын сертеп тэ тормыйча, энисе янына йегергэн. Экиятне укып, эчтэлеген сейлэткеч, укытучы укучыларга тубэндэге сорауларны биреп, экиятнен идея эчтэлеген ачарга тиеш:
Ананыч кайсы кызы игелекле булган?
Ул ничек гомер иткэн?
Олы Иэм үртанчы кызлар нинди >кэза алганнар? Ни ечен?
Дэреслеклэрдэ китерелгэн мээклэрдэ вен-келке аша халыкныч ахлакый Бам эстетик идеаллары, тормышка менэсэбэте ачык күрсэтэлэ. Мээклэрне укыганнан соц. меИим чараларнын берсе булып аныч эчтэлеген сейлэү, ашлатып бирү тора. Хэтта үзлэренэ мээклэр язып килергэ кушу да укучыны терле ямысез күренеш, ярамаган эшлэрдэн тылып торырга кирэклекне адлауга китерэ.
Халык авыз иж.аты эсэрлэре, яшь бвынныч хис-тойгыларына тээсир итеп, югары кешелеклелек үрнэклэре аша яца идеаллар түдыралар, үцай геройларга охшау омтылышы, эхлак нормалары Бэм зэвык тэрбиялилэр, акыл эшчэнлегенэ, танып белү үсешенэ ярдэм итэлэр. Эмма тормыш-кенкүреш шартларыныч үзгөрүе, телевидение, радио, кино сэнгатенец балалар күцелен канэгатылендерүдэ поле үсү нэтиж.эсендэ хэзер балалар авыз ижатыныч табигый яшэеш офыклары тарайды. Лэкин алар балалар иж.атын үстерүдэ бетмэс-текэнмэс ил Бам чишмэсе, эхлак тэрбиясе бирү алымнарыныч мүл чыга- нагы булып торалар. Шүныч ечен дэ укү дэреслэрендэ естэмэ материалларны халык авыз юкаты эсэрлэреннэн алырга, э дэреслэсктэ бирелгэннэренэ мемкин кадэр кицрэк түкталырга кирэк. Бэм бу эсэрлэрне халык авыз иж.аты дигэн бүлек астында ейрэнү белэн генэ чиклэнмичэ, э Бэр эсэрне ана- лизлаганда, бу тер иж.атка мерэжэгать итеп, нинди эдэп-эхлак кагыйдэлэрен раслау яки кире кагуга нигезлэнгэннен тормыштан, эдэбияттан мисаллар белэн дәлиллэргэ кирэк.

Р. С. АБДУЛЛИНА

**РУС ГРУППАСЫ СТУДЕНТЛАРЫНА ТАТАР ТЕЛЕНДЭГЕ КИЛЕШ
КАТЕГОРИЯСЕН ТЭРЖЕМЭ ЮЛЫ БЕЛЭН ОЙРЭТУ**

Татар теле грамматикаларында да, рус теле грамматикаларында да алты килеш формасы теркэлэ Ике телдэ да килешлэрнең теп курсэткечлэре булып кушымчалар тора Бэм, беренче карашка, ала { семантик яктан да туры килэлэр шикелле тоела. Лэкин килешлэрнен, сораулары ук грамматик мэгнэлэрнең туры килмэвен, тэцгэл булмавын курсэтэ: баш килеш именительный падеж Бэм юнэлеш килеш дательный падеж сораулары гына бер-берсенек тэржемэсе булып тора, калган дурт килеш турында моны эйттеп булмый. Рус телендэге килеш мэгнэлэрнең татар телендэге килешлэр белэн туры килу-килмэвен кузэттик.

Именительный падеж (кто? что?) белдергэн грамматик мэгнэ татар телендэ баш килеш (кем? нэрсэ?) белдергэн теп грамматик мэгнэгэ тэцгэл килэ: Студент читает. — Студент укый; Дом строится плотниками. — Йорт балта осталары тарафыннан тезелэ; Казань—столица Татарстана. — Казан—Татарстанның башкаласы.

Лэкин татар телендэ баш килеш формасы белдергэн естэмэ мэгнэлэр рус телендэге баш ки- лештэге исем белэн тэржемэ ителмэскэ дэ мемкин: китап алам — беру книгу; салам эшлэпэ — соломенная шляпа; ата йорты — отчий дом; ата ягы — родственники по отцу. Мисаллардан куренуенчэ, татар телендэге баш килеш рус теленэ винительный, родительный падежлар белэн, шулай ук сыйфат суз теркеме белэн дэ тэржемэ ителэ.

Родительный падеж (кого? чего?) белдергэн грамматик мэгнэ татар телендэге иялек килеше (кем- нең? нэрсэнең?) Бэм баш килеш (кем? нэрсэ?) белдергэн мэгнэлэр белэн еш кына туры килэ: Книга товарища. — Иптэшнең китабы; Платок сестры. — Апаның яулыгы; Глубина реки. — Елганың тирэнлеге; Вкус чая. — Чэйнең тәме; Приказ директора. — Медирнең эмере; Член этой партии. — Шушы партиядек эгзасы; Студент данного университета. — Шушы университетның студенты; Кусок этого хлеба. — Бу икмәкнең сыныгы. Билгесезлек, гомумилек тесмере булганда, бу мисаллардагы родительный падеж формасы татар теленэ баш килеш формасы белэн тэржемэ ителэ: чэй тәме, партия эгзасы, университет студенты, икмәк сыныгы.

Родительный падеж объект мэгнэсен белдергэндэ, татар теленэ тешем килеш Бэм баш килеш формалары белэн дэ тэржемэ ителэ. Конкретлык, билгелелек тесмере — тешем килеше белэн, гомумилек, билгесезлек тесмере баш килеш формасы белэн бирелэ: Чтение этого доклада. — Бу докладны уку; Чтение доклада. — Доклад уку; Решение этой задачи. — Бу мәсьэләне чишу; Решение задачи. — Мәсьэлэ чишу; Купить хлеба — Икмәкне сатып алу Бэм икмәк сатып алу.

Объект мэгнэсен абстракт исемнэр белдергэндэ, родительный падеж баш килеш формасы белэн генэ тэржемэ ителэ: Я ишу свободы и покоя. — Мин иркенлек Бэм тынычлык эзлим; Добиваться успеха. — Уцыш казану.

Субъект мэгнэсендэге родительный падеж баш килеш яки иялек килеш белэн тэржемэ ителэ: Нет Андрея. — Андрей юк; Приезд делегатов. — Делегатларның килуе.

Дательный падеж (кому? чему?) белдергэн грамматик мэгнэ татар телендэ юнэлеш килеш (кемгэ? нэрсэгэ?) белдергэн теп грамматик мэгнэгэ туры килэ: Я иду к другу. — Дус янына барам; Подарить сестре. — Апага булэк иту; Помогать товарищам. — Иптэшлэргэ ярдэм иту; Письмо брату.

— Абырга хат; Ответ критикам. — Тэнкыйгечлэргэ жавап; Слава героям. — Батырларга дан.

Субъект мэгнэсендэ иясең жэмлэдэ килгэн дательный падеж баш килеш формасы белэн дэ тэржемэ ителэ аяа: Ребенку не здоровится. — Бала авырып тора; Не спится Тане. — Таня йоклый алмый. Бу очракта татар телендэ ике составлы жомлэлэр тезелэ. Бер составлы жемлэ ярдэмендэ тэржемэ иткэндэ, субъект мэгнэсен белдеруче дательный падеж формасы юнэлеш килешендэге исем белэн белдерелэ: Студентке надо много работать. — Студент кызга куп эшлэргэ кирэк эле; Мальчику было весело. — Малайга куцелле иде; Вере Игнатьевне 38 лет. — Вера Игнатьевнага 38 яшь.

Винительный падеж (кого? что?) объект мэгнэсен белдергэндэ, татар теленэ тешем килеше (кем- не? нэрсэне?) Бэм баш килеш формалары белэн тэржемэ ителэ. Конкретлык, билгелелек тесмере тешем килеше белэн, гомумилек, билгесезлек тесмере баш килеш формасы белэн бирелэ: Рубить это дерево. — Бу агачны киеэргэ; Рубить дерево. — Агач киеэргэ; Читать эту книгу. — Бу китапны укырга; Читать книгу. — Китап укырга; Получить такой ответ. — Андый жавапны алу; Получить ответ. — Давап алу.

Вакыт ягыннан кулэм мэгнэсен белдергэн винительный падеж исем янына “буе“ бэйлек сузе ку- еп тэржемэ ителэ: Некоторые колонны шли целую ночь. — Кайбер колонналар тон буе узып торды- лар; Здесь я прожил неделю. — Мин биредэ атна буе яшэдем.

Кулэм мэгнэсендэге винительный падеж тешем яки баш килеш формасы белэн тэржемэ ителэ: Пройти километр. — Бер чакрым жирне уту, бер чакрымны уту; Книга стоит рубль. — Китап бер тэцкэ тора.

Субъект мэгнэсендэге винительный падеж бер составлы жемлэ тезеп тэржемэ иткэндэ, иялек килеше белэн дэ белдерелэ: Машу так и тянет рассказать об этом. — Машаның бу хакта сейлисе генэ килеп тора.

Творительный падеж (кем? чем?) татар теленэ сирэк очракларда гына, урын менэсэбэтен белдергэндэ генэ, чыгыш килеш (кемнэн? нэрсэдэн? кайдан?) формасы белэн тэржемэ ителэ: Идти лесом. — Урманнан бару; Шел полем. — Кырдан бару.

Творительный падеж эсомь: . ~ :ж.,, а иткэндэ, исемнар янына бэйлеклэр, бейлек сузлэр куела. Урын

Творительный падеж акдручы мэгънэсен белдергэндэ, фигыль тэшем юнэлендэ булганда, исем + тарафыннан сузе белэн. теп юнэлештэге фигыль катнашкан ике составлы жэмлэ тэзегэндэ, баш исем белэн тэржемэ ителэ: Сделано мастером. — Оста тарафыннан эшлэнгэн; Оста эшлэгэн: Исполнено артистом. — Артист тарафыннан башкарылган; Артист баш- карган.

Кешенед кем булып е_ лавен белдеруче творительный падеж кушымчасын алган исем баш килеш + булып ярдэмлеге белен тэржемэ ителэ: Он работает слесарем. — Ул слесарь булып эшли; Семен работал трактористом — Семен тракторист булып эшлэде.

Кемгэ дэ булса ниндндер жаваплы эш беркетелгэнен белдеруче творительный падеж формасында- гы исем татар теленэ баш килештэге исем + итеп ярдэмлеге белэн тэржемэ ителэ: Только вчера ее выдвинули редактором стенной газеты. — Кичэ генэ аны стена газетасы редакторы итеп сайладылар; Иванова назначили бригадиром. — Ивановны бригадир итеп куйдылар.

Предложный падеж иеэ Бэрвакыт предлоглар белэн килэ. Предлоглар ярдэмендэ белдерелгэн падеж формалары бу мэкэлэнен айрану объекты булып тормый. Шулай да терлэнеш калыбында ллтынчы урында торган урын-вакыт килеш кушымчасы ярдэмендэ тэржемэ ителгэн предложный па- дежга гына мисаллар китереп утик. Тэржемэдэ куренгэнчэ, предложный падеж татар телендэ баш килештэге исем + урын-вакыт килешендэге бэйлек сузлэр ярдэмендэ белдерелэ: а) урын менэсэбэте: При школе имеется библиотека. — Мэктэп каршында китапханэ бар; б) вакыт менэсэбэте: Петербург построен при Петре. — Петербург Петр вакытында тэзелгэн; в) сейлэшу яки уйлау объекты: Беседа о языке. — Тел турында энгэмэ.

Димэк, ике телдэ дэ алты килеш формасы булса да, алар мэгънэлэре белэн бер-берсенэ туры ки- леп бетмилэр, тэнгэл килу очраклары — сирэк куренеш. Формаль яктан Караганда, килешлэр белэн терлэнеш калыбыныд, белдерелу чараларыныч да бер генэ терле булмавы кузгэ ташлана. Татар телендэ һар килешнец уз кушымчасы бар. Рус телендэ бер килеш формасы икенчесе белэн омоним оч- раклар куп. Татар телендэ берлек Бэм куплек сандагы исемнэрнец килеш кушымчалары бер ук, а рус телендэ алар аерылалар. Аларны чагыштырып айрэнунен эбэмияте зур.

М. Н. МИНАЗЕВА

МАТЕМАТИКА УКЫТКАНДА УКУЧЫЛАРНЫЦ УЙ-ФИКЕРЛЭУ СЭЛЭТЕН, АКЫЛ КӨЧЕН ҮСТЕРҮ ӨЧЕН ТӨРЛЕ МЕТОДЛАР КУЛЛАНУ

Математика укыту да терле методлар кулланып балаларныц активлыгын, ижади эшчэнлеген, местэкыйльлеген, фикерлэу еэлэтен, акыл кечен терле дэрэжэдэ устерергэ мемкин. Бер ук теманы ейрэнуне укытучы терлечэ оештыра ала. Бер мисал карыйк.

Тема: $36 : 2$ тибындагы мйсалларны Чйшэргэ ейрэту,

Беренче вариант. Укытучы болай ацлата: “ 36 ны 2 гэ булу ечен 36 ны 2 га калдыксыз буленэ тор- ган ике кушылуучынын, суммасы белэн алыштырырга, шуннан соц сумманы санга булу кагыйдэсен кулланырга мемкин. Исэплэргэ жццелрэк булсын ечен 36 ны 20 Бэм 16 саннарыныц суммасы белэн алыштыру яхшытрак булыр, ченки 20 не 2 гэ булу ж и цел.

$$20 : 2 = 10 \text{ (2 дне : } 2 = 1 \text{ дис. яки } 20 : 2 = 10)$$

$$16 : 2 = 8 \text{ (тапкырлау таблицасы ярдэмендэ)}$$

Безмен, фикерлэрне болай итен язып б\ла:

$$36 : 2 - (20 + 16) : 2 = 20 : 2 + 16 : 2 = 10 + 8 = 18$$

Шуннан соц, укытучы бер укучыдан шул ацлатуны кабатлавын сорый.

Икенче вариант. Сэз 46 ны 2 гэ булэ белэсэз, моныц ечен 46 ны $(40 + 6)$ дурт дистэ Бэм алты берэмлек суммасы белэн алыштырасыз Бэм сумманы санга булу кагыйдэсен кулланасыз:

$$46 : 2 = (40 + 6) : 2 = 40 : 2 + 6 : 2 = 20 + 3 = 23 \text{ Хэзер без}$$

авыррак мисал эшлэргэ ейрэнэбез: $36 : 2$.

Безгэ билгеле булган алымны кулланып карыйк: 36 ны $(30 + 6)$ белэн алыштырыйк. Курэбез, дистэлэр саны еч, 2 гэ буленми. Димэк, бу алымны кулланып булмый. Бэлки, 36 саны 2 гэ буленми- дер? Нэтижэ ясарга ашыкмыйк. Чйшугэ икенче яктан якын килеп карыйк. Таякчыклар алыык: 36 саны 3 дистэдэн Бэм 6 берэмлектэн тора. 3 дистэ 2 гэ буленми, лэкин 2 дистэ 2 гэ тигез буленэ (курэзтэ). 36 ны ике кушылуучыга таркатыык: 2 дистэ — I кушылуучы, 1 дистэ Бэм 6 берэмлек, яки 16

— II кушылуучы. 2 дистэне 2 гэ булгэч, берэр дистэ була (яки 10). Тагы 16 таякчык калды. Без $16 : 2 = 8$ булганын белэбез (тапкырлау таблицасы нигезендэ). Димэк, 36 ны ничек итеп 2 гэ булеп була? Башта бу саннан 2 гэ буленэ торган берничэ дистэне алабыз, шуннан соц калган берэмлеклэрне булэбез. Бу очракта да без бирелгэн санны сумма белэн алыштырабыз Бэм сумманы санга булэбез. Бу очракта без санны уцайлы кушылуучылар суммасы белэн алыштырдык (2 гэ калдыксыз буленуче саннар суммасы белэн) фикеребезнец барышын болай язабыз:

$$36 : 2 = (20 + 16) : 2 = 20 : 2 + 16 : 2 = 10 + 8 = 18$$

Укытучы Бэм бер укучы тагы бер кат кабатлылар (таякчыклар кулланмыйча гына): 36 ны 20 Бэм 16 саннары суммасы итеп язабыз, сумманы санга булэбез, моныц ечен I кушылуучыны 2 гэ Бэм II кушылуучыны 2 гэ булэбез, елешлэрне кушабыз.

вченче вариант. Икенче варианттагы кебек ук, 36 ны 2 гэ булугэ бу санны дистэлэр Бэм берэмлеклэр суммасы белэн алыштыру ярдэм итмэвен ачыккыйбыз. Шуннан соц укытучы мондый сорау куя: “Бу санны Бэрберсе 2 гэ буленэ торган ике сан суммасы белэн алыштырып булмасмы икэн?” Болай эшлэп карыйк. Тапкырлау таблицасыннан, мисал ечен $6 \times 2 = 12$ тапкырчыгышын таба- быз. Беренче кушылуучы 12 (ул 2 гэ буленэ). Тапкырлау таблицасы буенча, икенчесе $36 - 12 = 24$, (ул да икегэ буленэ, ченки 2 дистэ дэ, 4 берэмлек тэ 2 гэ буленэ, алда ейрэнгэнчэ. Димэк, 36 ны икегэ булеп була:

$$36 : 2 = (12 + 24) : 2 = 12 : 2 + 24 : 2 = 6 + 12 = 18$$

Без беренче кушылуучы итеп 12 не алдык, лэкин 2 гэ буленуче башка саннарны да алырга мемкин (мисал ечен: $1, 4, 16, 18, 20$ Б. б.). Димэк, 36 ны ике санныц суммасы белэн терлечэ алыштырып була. Шуларныц булэргэ жайлырагын сайлап алыгыз. Беренче кушылуучы итеп 20 не алып ка- рагыз (бу сан 2 гэ бик жицел буленэ), икенче кушылуучыны да табуы жицел ($36 - 20 = 16$), ул да 2 гэ жицел буленэ. Димэк, $36 : 2 = (20 + 16) : 2 = 20 : 2 + 16 : 2 = 10 + 8 = 18$.

Дуртенче вариант. Укытучы балалардан $84 : 4$ мисалын телдэн эшлэулэрен сорый. Укучылар болай ацлатып эшлилэр: 84 не 4 кэ булэргэ кирэк, 84 не 80 Бэм 4 саннары суммасы ($80 + 4$) белэн алыштырып сумманы санга булу кагыйдэсен кулланып: 80 не 4 кэ булэбез — 20 була, 4 не 4 кэ булэбез — 1 була. Элешлэрне кушабыз: $20 + 1 = 21$, димэк $84 : 4 = 21$.

Укытучы: “Сэз $84 : 4$ мисалын чйшэ белэсэз. Хэзер $36 : 2$ мисалын эшлэгэз“. Укучылар алдагы алымны кулланып бу мисалны да эшлэргэ тырышалар, лэкин эшли алмыйлар. Проблемалы ситуация туа. Бу проблеманы чйшу ечен укытучы мондый эцгэмэ тези: “Бу санны (36 ны) 2 гэ буленэ торган ике кушылуучыныц суммасы белэн алыштырып булмыймы икэн?” Укучылар терле суммалар ейтергэ мемкин, мэсэлэн мондыйларны: $(12 + 24)$, $(14 + 22)$, $(18 + 18)$, $(20 + 16)$ Б. б.

Бу суммаларныц Бэр кушылуучысы да 2 гэ буленэ микэн? (Тикшерэлэр). Шулар арасыннан жайлырагын сайлап алыгыз. Укытучы $20 + 16$ ныц жайлырак икэнен ацлата: I кушылуучы 20 саны 2 гэ жицел буленэ, 36 дан 20 не алып икенче кушылуучыны табуы да жицел ($36 - 20 = 16$), II кушылуучы 16 саны да 2 гэ жицел буленэ. Димэк, $36 : 2 = (20 + 16) : 2 = 10 + 8 = 18$.

Нэтижэ: 36 ны 2 гэ булу ечен аны уцайлы кушылуучылар 20 Бэм 16 саннарыныц суммасы белэн

алыштырырга Бэм сумманы санга булу кагыйдэсен кулланырга кирэк. Нэтижэне укучылар узлэре эйтэлэр.

Укытучы: 46 : 2. :: 4. 22: 2 :: : 5 мсалларының кайсыларын эшлэгэвдэ бу алымны кулланырга мемкин?
46 : 2 мисал» - . жс~л :.'=селвн згллэнг?

46 : 2, 36 : 2 — бу «эрсэ белен аерыла? (Беренчесендэ дистэлэр саны да берэмлеклэр саны да 2 га буленэ. зкталэр саны 2 га буленми). Аларны чишу юллары нэрсэ белэнаерыла? Димэк 36 : 2 ~ : мясалларнык барысын да бу нэтижэне кулланып эшлэргэ мамкин, ченки монда дистэлэр саны 3 2 га буленми.

Без яца теманы ейзрантын карадык, аларны чагыштырыйк. Беренче вариантта укытучы укучыларга белемне зээр шлгш бнрэ. э аларга аны ацларга Иэм хэтергэ теркэргэ генэ кала. Икенче вариантта анлат} бслай теолэ: укытучы балаларга алар белгэн алымны кулланып яца (авыр- рак) мисалны чишеп бу.тмагаагыгын курсатэ Бэм аларны яца алымнар эзлэргэ этэрэ. Шулай итеп, ул балаларның танып белу эшск зктквлаттыра, лэкин ул курсэтмэ эсбаплар кулланып яца алымны узе ацлата, балаларга фикер ; унлану) юлларын курсэтэ. Бу очракта да укучыларга белемне эзер килеш бирэ. Лэкин балаларнын белемне алу процессы беренче очрактагыдан аерыла, ул балаларның фикерлэу активлыгын арттырута юнэлтелгэн. вченче вариантта ацлату балаларның фикерлэу актив- лыгыга арттыруга тагын да к у брак юнэлтелгэн. Бу очракта укытучы яца бурычлар куя Бэм балаларга билгеле булган алымнарны кулланып аны эшлэп булмавын Бэм яца алымнар эзлэу юлларын курсэтэ, аларны уйларга ойрота. Табылган алымнарның иц файдалысын сайлап алырга куша. Укытучы сорау- ларга узе эцавап бирсе дэ, балалар укытучының фикер йортуен кузэтэлэр Бэм узлэре дэ ул сораулар- га л<авап бирергэ ей ре нал эр. Бу очракта балаларның акыл эшчэнлеге югарырак дэрэжэдэ оешты- рылган.

Дуртенче вариантта яца белемне бэян иту фикерлэу активлыгын устеругэ тагы да кубрэк юнэлтелгэн. Укытучы бу очракта проблемалы ситуация тудыра Бэм узенец эвристик (эзлэнуле) эцгэмэсе белэн аны чишэргэ ярдэм итэ. Бу очракта укучылар эзер белемне генэ узлэштермилэр, э ниндидер дэрэж,эда узлэре ачыш ясыйлар Бэм кирэкле нэтижэгэ килэлэр. Балалар белемне продуктив метод белэн узлэштерэлэр. Э беренче еч очракта балалар белемне репродуктив метод белэн алдылар.

Дэрестэ яца теманы ейрэнгэндэ бик кечле балалар эчен 4 нче вариантны, квчле балалар эчен 3 нче вариантны, уртача сэлэтле балалар эчен 2 нче вариантны, йомшак балалар эчен 1 нче вариантны куллану файдалы.

Укыту процессының Бэр этабында да танып-белуне устеруец продуктив Бэм репродуктив методларын дерес куллана, аларны оста чиратлаштыра, терлэндэрэ белу — аныц нэтиж;элелеген кутэру ысулларының берсе.

Укучыларның уй-фикерлэу сэлэтен, акыл кечен устеругэ укытучы Бэр очракта да насади якын ки- лергэ тиеш.

С. Т. ХАСАНОВА

КЕЧЕ ЯШЬТЭГЕ МЭКТЭП БАЛАЛАРЫН МУЗЫКАЛЬ ЭСЭРЛЭР БЕЛЭН ТАНЫШТЫРУ МЕТОДИКАСЫ

Музыка тыцлау — укучыларга музыкаль-эстетик тэрбия бирудэ нэтиж,эле чара. Илебезнец Бэм чит ил музыкасының иц яхшы урнэклэре белэн таныштыру укучыларның музыкаль кузаллауларын кицэйтунец, аларда нэфис зэвык тэрбиялэунец нигезе буЛып тора. Музыка тыцлау процессында музыкаль ишету хыялы байый, укучыларның фантазиясе усэ, чынбарлыкка эстетик менэсэбэт тэрби- ялэнэ.

Программа талэнлэре шулай ук тыцланылган эсэрлэрне истэ калдыруда кирэк булган музыкаль хэтер усешен, ике музыкаль эсэрне чагыштыру анализы кунекмэсен Бэм музыканы бэялэу менэсэбэтен формалаштыруны алдан курэлэр.

Балаларны музыканы тыцлый Иэм ацлый белергэ ейрэту — катлаулы педагогик бурычларның бер- се. Аларны музыкаль эсэрлэр белэн таныштырганда, укытучы укучыларның яшь узенчэлеклэрен, аларның фикер йерту характерын Бэм эмоциональ тэжрибэлэрен исэпкэ ала. Кече яшьтэге балалар образлар белэн Иэм конкрет фикерлилэр, шуца курэ укыту процессын балаларда музыкаль-ишету хыялын тэрбиялэрлек, фикерне ижади юнэлешле Бэм фантазияле булырлык итеп оештырырга кирэк.

Укытучының бурычы — укучыларның хыялын музыкаль образларны ацлауга юнэлтудэ; ишету кузэтучэнлеген Бэм эмоциональ сизгерлекне бергэ устереп, укытучы жырның яки пьесаныц музыкаль сэнгат чараларын ацларга булыша.

Музыка тыцлау ечен естэмэ матерал да бирелгэн. Бу — рэсемнэр, композиторлар портретлары, аерым музыка эсэрлэренэ кыскача ачыклау, укучыларга сораулар Иэм биремнэр.

Рэсемнэрне музыка тыцлар алдыннан яки аннан соц да карарга була. Бу балаларга музыкаль эсэрнец эчтэлеген яхшырак ацларга, истэ калдырырга, э кабатлап тыцлаганда танырга булыша. Укытучының балалар йгътибарын музыкаль образны ачыклаучы рэсемнэр эчтэлегенэ тартуы меБим. Мэсэлэн, укучыларга Н. Ж.ИИановның “Марш”ын тыцларга (маршка йэрергэ) тэкьдим ителэ. Шат- лыклы, тормышчан кэфне тоярга маршның дэртле Характерына туры килэ торган иллюстрация дэ булышыр. Э йоклаганда елмаочы кечкенэ кызның йезе Бэм тэрээздэн ацарга караучы ай (Р. Ахия- рованыц “Элли- бэлли, былбылым“ дигэн жырына ясалган рэсемдэ) музыканыц тыНыч, жырлы характерын ацларга мемкинлек бирер.

Гадэттэ, музыкаль эсэрлэрне тыцлау тубэндэге схема буенча тезелэ:

1. Укытучының кереш сузе.
2. Эсэрне тыцлау.
3. Тыцланылган эсэр буенча эцгэмэ.
4. Эсэрне анализлау.
5. Кабатлау. Ныгыту.

Укытучының кереш сузе укучыларны эсэрне ацлап кабул итэргэ езерли. Укытучы бу очракта эш- нец тубэндэге формаларын куллана: хикэя, эцгэмэ, иллюстрацияле ацлату, рэсем эчтэлеге буенча хикэялэр тезу, балаларның аерым очрактарны, картиналарны иска тешерулэре h. б.

Кереш сузнец эчтэлеге укучыларның музыкаль эзерлегенэ, аларның уткэн дэреслэрдэ алган белем Бэм ишету кунекмэлэренэ бэйле.

Музыкаль эсэрне тыцлар алдыннан композитор турында, эсэрнец язылу тарихыннан кызыклы фактлар сейлэргэ була. Мэсэлэн, Ж. Фэйзинец “Полька”сын тыцлар алдыннан, укытучы балаларга, ацлаешлы формада, композиторның балачагы, аныц халык ж,ырларын h9M биолэрен тыцларга яратуы турында сейли.

Э 3. Хэбибуллинның “Балалар ярдэм итэ“ дигэн ж,ырын тыцлар алдыннан, аны балалар ж;ырла- вын, аларның ничек итеп кошларга кышларга булышулары турында сейлэргэ кирэк.

Укучыларны кызыксындыру ечен, укытучы кайвакытта, музыка тыцлар алдыннан, музыка эсэрнец эчтэлеге турында кыска эцгэмэ уткэрэ ала. Юнэлтуче сораулар музыкаль белемнэрне кабатлау Иэм ныгытуга ирешу ечен дэ бирелергэ тиеш. Мэсэлэн, П. Чайковскийның “Агач солдатлар марш”ын тыцлар алдыннан укытучы балалардан марш музыкасы, аныц характеры турында нэрсэ белулэрен сорый ала. Шуннан соц кечкенэ уенчык агач солдатларның адымнарын тасвирлаучы музыканыц нинди булырга тиешлеген аныклай. Э инде П. Чайковскийның “Курчак авырый“ Иэм “Яца курчак“ пьесаларын тыцлар алдыннан, укытучы балаларга шундый ук исемдэге хикэялэр уйлап, соцыннан бу эсэрлэрнец (моцсу Бэм куцелле) характерын табарга тэкьдим итэ.

Укучылар эсэр эчтэлегенэ тирэнрэк керсеннэр ечен укытучы кайчакта аларга кайбер вакыйгалар- ны, куренешлэрне искэ тешерергэ тэкьдим итэ. Балалар элегрэк кургэннэрен ислэренэ тешерэлэр, аннан соц музыкаль эсэрлэр тыцлыйлар Бэм аларның яцгырашын тормышта узлэре кургэн картина- лар белэн чагыштырырга тырышалар.

Мэсэлэн, М. Кэшиповның “Яцгырга кушылып биик“ дигэн ж,ырын тыцлар алдыннан, укытучы ба- лаларга узлэренец хыялында яцгыр тамгалауны, э Р. Яхинның “Нэни Чапай“ ж,ырын тыцлаганда ки- нофильмнардагы эпизодларны, сугышчы-кавалеристларны куз алдына китерергэ тэкьдим итэ.

Эсэрне тыцлагач, энгэмэ уткэру зарури: укучылар бу эсэр турындагы фикерлэре, тээсирлэре белэн булешэлэр.

Алдагы этап — эсэрне анализлау. Ул композиторның музыкаль образның характерын сурэтлэудэ

кулланган сэнгаты чараларын ачыклавга юнэлтелгэн.

Оста үткэрелгэн алынган белемнэр балаларда музыкага кызыксыну уята, аларда кузэтучэнлек уса, тулк иту күнекмалэре формалаша.

Программаның талаллүл:эсгргн аларга ашлаешлы музыкаль сэнгаты чараларын (темп.динамика), аның формзскн лам ач кисакле. вариациялар), тембрын (аерым коралларның Бэм оркестрныд янгла хор жанрларны жыр, бию, марш) ашлавга кайтып кала.

Укытүның мабим метельзыкаты асарне анализлаганда үшышы кулланылүчы эшгэмэ тора. Аның ярдэмендэ асарнен. музыка сэнгате чараларын кулларыннан килгэнчэ бэялэтергэ. гомүмелештерегэ. — тчыгартырга, чагыштыруны кулланырга, сэнгаты чараларынын, ярашүларынын күрөетерга. аларраменла композиторның гомүми нияте түпланүны ашлатырга мемкин- лек ала. Укытүчы шулай ул рга музыкаль эсэрнең хужоество үзенчэлеклэренэ тулырак бил- гелэмэ табарга булыша.

Музыкаль телнең аерым кисаклэрен алатү Бэм ачыклав очен анализ барышында чагыштыру методын ешрак кулланү зарүрн. Академик И. Павлов кеше фикерлэвен жицелэйтүче чагыштыруның ис- киткеч зур роленэ акленл лсалы.

Бу методны оаиға ике контраст асарне. кабат эсэр эчендэге музыкаль телнең аерым киекчеклэрен капма-каршы квеп кулланалар. Мэсэлэн. укүчыларга П. Чайковскийның “Камаринская” Бам “Күрчак авырый” эсэрлэрен тышларга бирэлэр Бам кайсының музыкасы куцелле, дэртле, кайсыныкы моцеу, сатмак иканен табарга кушалар.

Ждвапларны аныклагач, укытүчы балаларны бию ни ечен куцелле, э пьеса куцелсез яцгырый дигэн жавапка якынайту ечен. проблемам сораулар квеп, биремне тирэнэйтэ.

М. Кэшиповның “Яцгырга кушылып биик” эсэрен кабатлап тыцлаганда укүчылар музыканың яцгырашы бетен эсэр барышында бертарлеме, юкмы икэнлеген табарга, кайсы урында югары авазлар- ның яцгыр тамуын тасвирлауларын эйтергэ тиеш.

Анализ барышында укытүчының балаларга композиторның бу эсэрдэ теге яки бу сэнгаты чараларын очраклы кулланмаганлыгын, а эчтэлекне дерес күрөэтүдэ киракле чаралар табуын ашлатүвы бик мебим. Мэсэлэн. куцелле бию тиз темпны Бэм кечле яцгырашны, э бишек жыры — экрен темп Бэм тыныч яцгырашны талэп итэ.

Музыканы кабул итүне оештырганда аерым очракларда укүчыларның игътибарын композиторлар- ның халык жырларын Бэм биюлэрен куллануларын, э үл кулланү халык кенкүрешен. бэйрэмнэрен музыкада ачыграк күрөэтүдэ булышүчына тартырга кирэк. Укытүчы балаларга композиторның Бэрва- кытта халыкка якын, ашлаешлы булырга омтылуларын сейлэргэ тиеш. Алар халык кейлэрен язып алып, аларны оста эшкэртеп, үз эсэрлэренэ кертэлэр. Укытүчының ашлатүвы музыкаль мисаллар белэн дэ ныгытылса, балалар музыка сэнгате чараларының узара бэйлэнешендэ яхшырак ориентла- шалар.

Шулай үк балаларга композиторның халык жырын яки биюен үз эсэренэ үзгэрешеез яки эшкэртеп кертүен, а кайбер очракта аерым интонациялэрне, моцны гына алуларын ашлатырга кирэк. -

Юнэлтүче сораулар Бэм езекарне астэмэ үйнап күрөэтүлэр ярдэмендэ укүчыларның кейнең аш- кынүлы, тере. экренлэп усуге, кицэюе, кабатланганда (вариациялэрдэ) үзгэруе турында нэтижэ ясар- га ейрэтэргэ тиеш.

Шулай үк музыканың халык кораллары яцгыравын күрөэтүче тасвирлау чарасы икэннен дэ ачык- ларга. Мондый мисаллар балаларга халык бию кеенең вариантлы үзгэрешлэре композиторга халык күделен ачүны үдышлырак, халык характерын дереерэк Бэм халык коралларының яцгырашын да тулырак күрөетергэ мемкинлек бирэ.

Укүчылар музыкаль эсэрлэрне үзлэштереп, истэ кал дыры п барсыннар ечен, аларны системалы ка- батларга кирэк. Билгеле булганча, аны шунда ук Бэм килэсе дэрестэ дэ кабатласаң, материалны истэ калдыру мамкинлеге зүр була.

Алдагы ныгыту Бэм кабатлау барышында таныш музыканы тышлау сирэгрэк үткэрелэ. Укытүчы аерым биремнар бирэ, аларның максаты — алынган белемнэрнең сыйфатын, истэ калдыру дэрэжэсен, укүчыларның музыканы бэялэу манэсэбэтен ачыклав.

М. Ф. КАШАПОВА

РАБОТА НАД ГРАММАТИЧЕСКИМ СТРОЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ

Грамматические навыки у дошкольников формируются без опоры на теоретическое осмысливание языковых фактов, т. е. дети пользуются родным языком не как предметом изучения, а как средством общения, в результате чего они эмпирически усваивают грамматический строй родного языка.

Формирование грамматических навыков у дошкольников должно быть управляемым процессом. Это предусматривает активное влияние педагога на ход усвоения ребенком грамматических знаний. Методическое руководство сводится в первую очередь к созданию речевой среды, отвечающей нормам литературного языка, к подбору речевых ситуаций (на занятиях, прогулках, в игре), в которых ребенок упражняется говорить грамотно.

Воспитатель заранее должен обдумать, над выражением каких отношений нужно поработать с детьми, какими грамматическими формами обогатить их речь в условиях двуязычия.

Содержанием работы в старших группах является работа над словосочетанием, предложением и связной речью.

Мы провели со старшими дошкольниками констатирующие опыты в детских садах г. Наб. Челны, целью которых было выяснение выполнения грамматических упражнений и создание условий для их речевой и мыслительной деятельности в условиях двуязычия.

Опыты показывают, что дети допускают ошибки, касающиеся норм "координации" подлежащего, сказуемого и второстепенных членов: "Без барабыз бакчага" вместо "Без бакчага барабыз" - переносится порядок слов русского предложения: "Синеке туп", "Минеке туп" вместо "Синен, тубын", "Минем тубым" - ошибки в реализации категории притяжательности татарского языка: "Мин бара", "Син бара", "Ул бара", "Без баралар", "Сез баралар", "Алар баралар" - вместо "Мин барам", "Син барасын", "Ул бара", "Без барабыз", "Сез барасыз", "Алар баралар". Часто употребляются в речи на русском языке: "Мин бу китапны карыйм, потому что анын рэсемнэре бик интересное" вместо "Мин бу китапны карыйм, ченки анын рэсемнэре бик мавыктыргыч".

Известно, что основной синтаксической единицей речи является предложение.

Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста отмечен недостаточно высокий уровень мыслительной и речевой активности и самостоятельности, неумение управлять своим вниманием и поведением.

Формирование этих качеств и было целью нашей дальнейшей работы с детьми в условиях двуязычия. Обучение проводилось в течение всего учебного года. Оно осуществлялось и на специальных занятиях, в играх и т. д.

Ребенку, умеющему грамматически правильно составлять различные типы предложений, проще перейти к связной монологической речи. Главное внимание при этом уделяется работе по формированию умений выражать различные синтаксические отношения (причинные, причинноследственные, целевые, уступительные меры и степени, образа действия), обогащению речи детей прилагательными, причастиями, деепричастиями.

Нами на занятиях использовались следующие дидактические игры: "Придумай предложение и составь рассказ".

Цель игры: формирование у детей умений употреблять в речи усвоенные прилагательные и причастия.

Воспитатель показывает детям картинку, проводит по ней беседу, направленную на выявление словаря, на выяснение речевой ситуации (задавая вопросы "где, какая, какой?" и т. д.), предлагает составить предложения, используя уже употребленные в беседе словосочетания.

Аналогично организуется игра: "Сикерэ торган куяннар". Она усложняется грамматическим значением: ввести множественное число, используя падежные окончания.

Воспитатель говорит детям о том, что у Алии есть очень интересная игрушка - "Сикерэ торган куяннар" и предлагает на основе названных словосочетаний составить предложения об этой игрушке.

Упражняясь, дети одновременно закрепляют умение употреблять, подбирать слова с противоположным значением (зур - кечкенэ), умение подбирать фразеологизмы (су капкандай, су кебек эчэ) и сравнения (энже бэртегедэй, кар кебек ап-ак). Например, после прочтения рассказа "Ике тамчы" Фаниса Яруллина ("Гэлбакча", К., 1990) можно провести следующие лексикограмматические упражнения:

- Тамчылар нинди булган? (йегерек, житез, вак, эре, утэ куремэле, кайнар, салкын п. б.).

Подобные упражнения способствуют также осознанию грамматических форм (берлек йэм куплек, чагыштыру кушымчалары, барлык-юклык категориялэре).

В русском языке различаются следующие разновидности согласования: полное подчинение определения - прилагательного определяемому - существительному (полезная игра); неполное подчинение: отношения приложения - существительного к определяемому (женщина - врач); согласование без оттенка подчинения - таково согласование сказуемого с подлежащим (Мы играем).

Однако в татарском языке полное подчинение выражается не согласованием, а примыканием, т. к. в татарском языке категория грамматического рода отсутствует, определяющее слово не подвергается никакому изменению, как бы ни изменялось определяемое. Полное подчинение здесь выражается в том, что определяющее слово занимает только определенное место по отношению к определяемому слову (ставится впереди). Например, в предложении "Куе кара болытлар урман артыннан экрен генэ кутэрэлэр". Прилагательные "куе", "кара", совершенно не изменяясь, ставятся впереди существительного "болытлар" и тем самым становятся его определением. Всякая перестановка этих прилагательных в данном предложении ведет к изменению смысла. Например, если мы скажем: "Болытлар кара урман артыннан гмзн".

Но в татарском языке имя существительное само является согласуемой категорией, принимая аффиксы принадлежности.

В татарском языке есть лвл вилл управления. Но в нем в ряде случаев предложное (последложное) управление может быть заменено беспредложным. Например: 1) балык суда йезэ (ягъни балык су эчендэ йезэ); 2) урдэк хулл: йезэ и урдэк кул эстендэ йезэ. В этих парах предложений одна и та же мысль выражена двояко, слнако пропуск послелогов “эчендэ”, “остендэ” двусмысленности не вносит.

Следует отметить, что в татарском языке круг примыкающих категорий более широк.

В системе работы мы \ читывали эти положения.

Формирование у старших дошкольников элементарного осознания языковых явлений мы проводили на материале словесного состава предложения. Здесь имеют значение логическое ударение, интонация, контекст и т. л. Общепринято считать, что организующим центром в отношении расположения слов в простом нераспространенном и распространенном предложениях являются подлежащее и сказуемое. Все члены предложения, кроме подлежащего и сказуемого, распадаются на выражающие главные идеи и на выражающие второстепенные идеи. Части речи, выражающие первостепенные идеи, в татарском языке занимают места ближе к сказуемому.

Было уже сказано, что занятия, где сочетаются грамматические и лексические задания, оказывают влияние на построение предложений при составлении связного текста. Дети легко подбирают определения к словам и находят для них правильную грамматическую форму.

В итоге следует отметить, что созданная нами система работы по развитию речи в условиях двуязычия положительно повлияла на мыслительную и речевую деятельность детей.

ЛИТЕРАТУРА

- Андреева Е. О некоторых особенностях развития речи детей в условиях двуязычия //Дошкольное воспитание. - 1978. - N 7. - С. 73-75.
- Арушанова А., Юртайкина Т. Методика обследований речевого развития //Дошкольное воспитание. - 1991. - N 7. - С. 51-54.
- Арушанова А. Дошкольный возраст: формирование грамматического строя речи //Дошкольное воспитание. - 1993. - N 9. - С. 58-65.
- Арушанова А. Задачи и формы организованного обучения //Дошкольное воспитание. - 1994. - N 1. - С. 41-44.
- Ахунзянов Э. М. Двуязычие и лексико-семантическая интерференция. - Казань: Изд-во КГУ, 1978. - 366 с.
- Балалар бакчасында тэрбия пэм белем биру программасы. - Казан: Казан кит. нэшр. 1990. - 118 с.
- Богуславская З. М., Смирнова Е. О. Развивающие игры. - М.: Просвещение, 1991. - 206 с.
- Богуш А. М. Обучение русскому языку в детском саду. - Киев: Радянська школа, 1983. - 141 с.
- Русско-татарский словарь /Под ред. док. фил. наук Ф. А. Ганиеву, - М.: Русский язык. - 1985. - 734 с.
- Старжинская Н. Дошкольное детство: усвоение родного и второго языка //Дошкольное воспитание. - 1991. - N 10. - С. 49-52.
- Шакирова Л. З. Двуязычие и педагогические аспекты его формирования //Мэгариф. - 1990. - N 11. - С. 22-24.

**М. Ф. КАШАПОВА, Л. С. СУЛТАНОВА,
Ч. М. УСМАНОВА, Ф. А. ХАЙРУТДИНОВА**

РАБОТА НАД ЛЕКСИЧЕСКОЙ ОСНОВОЙ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ

Словарная работа в детском саду направлена на расширение словаря и углубление его смысла, на выражение с помощью слова необходимого содержания. Однако она способствует овладению словом в полном его объеме ввиду сложности слова как явления языка и речи (Ахунзянов Э. М.).

Усвоение смысла слова происходит в неразрывной связи с ознакомлением с окружающей жизнью. Непосредственный опыт ребенка служит материалом и для словарного его развития. Развитие детских представлений и формирование понятий является в свою очередь основой совершенствования мыслительной деятельности - умения сравнивать, обобщать, делать выводы, высказывать суждения и умозаключения.

В детских учреждениях такие потенциальные возможности дошкольников используются недостаточно. Дети дошкольного возраста обладают большими возможностями в усвоении познавательного материала. Однако "Программа воспитания и обучения в детском саду" (Казань, 1993 г.), обеспечив тематические нормы словаря детей, оставила без внимания вопросы количества и качества их словаря, возрастные особенности детей.

Преодоление этих недостатков связано с поисками лингвистического содержания словарной работы, с накоплением содержания речи в тесной взаимосвязи с ее формами. При поддержке словарной работы формируется в сознании детей взаимодействие грамматического значения и многофункциональной грамматической формы (Старжинская Н.). В связи с этим содержание словарной работы определяется на основе как лексического, так и грамматического минимума.

Анализ педагогической практики свидетельствует о затруднениях воспитателей в точном выделении содержания словарной работы, поскольку программа намечает лишь основные направления усложнения знаний детей от группы к группе.

В связи с этим мы провели констатирующие опыты в детских садах Республики Татарстан, целью которых было выяснение выполнения задач словарной работы при овладении детьми лексикой родного языка и создания условий для их мыслительной и речевой деятельности в условиях двуязычия.

Опыты показывают, что отсутствие примерного словаря, подлежащего усвоению детьми, приводит к эпизодичности, стихийности в планировании и проведении словарной работы. Учитывая это, мы предприняли попытку создать минимальные списки слов и словосочетаний для активного усвоения детьми и тем самым точнее определить содержание словарной работы в данных группах детского сада. Эти списки вылились в различные тематические группы слов и словосочетаний о труде людей, связанных с транспортом, строительством, сельским хозяйством, о природе, о животных.

Виды труда наглядны, динамичны и доступны пониманию, а словарь, обозначающий эти виды труда, может широко употребляться в речи детей шестого года жизни (имена существительные, глаголы, наречия, причастия, деепричастия).

Объем знаний детей о транспорте и строительстве уже отражен в какой-то степени в "Программе воспитания и обучения в детском саду" (Казань, 1990 г.), в ней выделен объем сведений о труде взрослых не только для младших и средних, но и старших групп.

Дошкольникам даются сведения не только о предметах труда, некоторых их деталях, трудовых действиях, но и раскрываются в элементарном виде смысл труда, отношения людей к своей работе, вырабатывается положительное отношение к трудящемуся человеку.

В старшей группе рекомендуется привлекать внимание детей к труду родителей дома и на производстве, например, папа водит машину, брат строит дома. В старшей группе материал усложняется за счет расширения знаний о новых профессиях. Программа нацеливает на ознакомление детей в основном с внешними сторонами труда. Вместе с тем не остаются вне поля зрения и результаты труда, отношения людей к труду, друг другу в процессе работы, значение труда для общества. В старшей группе в разделе "Занятия" предусматривается расширение знаний о труде.

Сравнение требований к содержанию знаний, а, следовательно, и к словарю, детей различного возраста позволяет сделать вывод о том, что в старшей группе программа определена более конкретно, чем в средней. Для детей шестого года жизни узловые моменты, лежащие в основе их знаний о труде взрослых, - это дифференцированные представления о различных компонентах труда.

Конкретизируется это содержание следующим образом:

- А) О транспорте и строителях:
- о рабочем месте трудящегося человека (автобус, трамвай - йертученеке, тезу мэйданчыгы - тезученеке);
 - об объекте труда (пассажирлар, машина - йертученеке, бина - тезученеке);
 - об орудиях труда (микрофон, руль, терле приборлар, машина - йертученеке, керзк - ташчыны-кы);
 - о трудовых действиях, их последовательности (машина йертуче мотор кабыза, машина йертэ, туктамышны эйтэ, ишекне ача Бэм яба һ.б., тезуче нигез ясыи, стена ея һ.б.);
 - об отношении к труду и к другим людям (йертуче транспортны игътибарлы һем сак йерта, пассажирларга ягымлы Бэм кайгыртучан);
 - о результатах труда и направленности трудового процесса (йертуче йек Иом пассажирлар алып барды, тезучелэр яца йорт тезеделэр);
 - знание различных видов транспорта, их частей (кабина, руль, фаралар, эржэ), для чего нужны, кто ими управляет;
 - представлена на передвижения (трамвай Бэм поезд рельс буенча йери, трамвай эм тролле кэрэкэткэ

- понимание и выражение в форме общественных мотивов труда водителей.
 - Б) О труде строителя дома, школы, строят рабочие-строители: одни возводят стены (ташчылар, монтажчылар), другие красят дома строят из кирпича, из больших бетонных плит, дерева; дома бывают разные: многоэтажные, низкие (биек, купкатлы, тэбэнэк), чтобы быстро строить прочные помогают машины: экскаваторы, тракторы, подъемные краны, грузовые авто, йек кутэру краннары, йек ташучы машиналар);
 - элементарные представления о последовательности строительства (сначала закладывают фундамент, затем возводят стены, одновременно делают балконы, окна, затем крышу);
 - представление о результатах строительства (строители стараются, дома строят удобные, просторные, теплые дома, чтобы людям хорошо жилось в них).
- Критериями составления данного словаря были:
1. Отнесенность слова к общеупотребительной лексике, необходимой для усвоения содержания рекомендованных "Программой..." разговорных тем.
 2. Доступность слова детям шестого года жизни по своим лексическим, фонетическим и грамматическим особенностям.
 3. Учет уровня овладения лексикой родного языка детьми экспериментальной группы.
 4. Значимость слова для решения воспитательных задач, в частности, для воспитания положительного отношения к труду взрослых.
 5. Значимость слова для понимания детьми идейного смысла художественных произведений.
 6. Учет местных условий.
- В словарь-минимум вошли слова, обозначающие основные компоненты труда взрослых. С грамматической точки зрения, это имена существительные, прилагательные, числительные, глаголы, местоимения и наречия. Были включены слова - названия неизвестных ранее детям предметов труда, признаков, моральных и трудовых качеств людей, трудовых действий, результатов труда, а также слова, требующие закрепления и углубления смысла. Слова располагались в соответствии с основными компонентами труда.
- Таким образом, в своей опытной работе мы убедились, что работа над лексической основой речи - деятельность крайне необходимая для умственного развития детей: развивается мышление, память, воображение, речь; создаются возможности для проявления интеллектуальных чувств.

ЛИТЕРАТУРА

- Арушанова А., Юртайкина Т. Методика обследований речевого развития // Дошк. восп. - 1991. - N 7. - С. 51-54.
- Ахунзянов Э. М. Двухязычие и лексико-семантическая интерференция. - Казань: Изд-во КГУ, 1978. - 336 с. .
- Балалар бакчасында торбия Бэм белем биру программасы. - Казань: Тат, кит. нэшр., 1990. - 118 б.
- Старжинская Н. Дошкольное детство: усвоение родного и второго языка // Дошкольное воспитание. - 1991. - N 10. - С. 49-52.

С. Ф. МУСТАФИНА, Е. Н. ГАЛИУЛЛИНА

ВЕЛИЧИНЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Изучение величин в традиционной массовой школе не находится на требуемом уровне, у детей не формируется полноценного понятия величины, которое широко применяется не только в математике, но и в физике, химии, биологии и других науках. В школе это понятие не всегда используется корректно: считаются синонимами «величина¹⁴ и «количество^{1*}, смешивают термины «величина*⁴ и «значение величины¹⁴ и т. д. Очень часто смешивают понятие величины с понятием меры (числа, выражающего величину после выбора некоторой единицы измерения). Так что же такое величина?

Величина - это некоторое свойство любого рода объектов, явлений, по которому можно проводить количественное сравнение друг с другом, т. е. такое свойство, которое можно измерить. Отсюда можно сделать вывод, что не любое свойство предмета является величиной. Например: вкус, цвет, запах, форма и т. д. - все это свойства объектов или явлений, но их нельзя оценить количественно, т. е. измерить. Поэтому это не величины. Перечислим некоторые величины, изучаемые в курсе математики начальной школы. Длина - это свойство объектов иметь протяженность. Площадь - это свойство геометрических фигур на плоскости иметь размер. Объем (вместимость) - это свойство геометрических тел в пространстве иметь размер. Масса - это свойство тел иметь вес. Время (промежутки времени) - это то, что отделяет одно событие от другого.

Все величины делятся на две группы - однородные и разнородные.

Однородные величины определяют одно и то же свойство объектов некоторого множества (длина и т. д.).

Разнородные величины выражают различные свойства объектов (длина и площадь и т. д.).

С помощью основных свойств, характеризующих величины, строится вся теория величин. Учителя начальных классов должны не только хорошо знать эти свойства, но и уметь иллюстрировать их в доступной форме для учащихся, используя материал учебников математики и дополнительную литературу. Рассмотрим эти свойства величин.

§ 1. СВОЙСТВА СРАВНИМОСТИ И ИЗМЕРИМОСТИ

Общей особенностью каждой величины является то, что для нее существуют понятия равенства и неравенства, которые устанавливаются практически, причем для каждой величины по-своему. Так, чтобы сравнить по длине две полоски, мы их накладываем друг на друга, а чтобы сравнить по массе два предмета, достаточно положить их на чашки весов. Постепенно, через постановку проблемных ситуаций, учитель должен подвести учащихся к необходимости введения единицы величины. В учебнике⁴⁴ «Математика-1» под редакцией Н. Б. Истоминой система упражнений в теме «Измерение длины»⁴⁴ подобрана таким образом, чтобы учащиеся уже с первых уроков поняли - предметы, обладающие свойством быть «выше-ниже⁴⁴, «шире-уже⁴⁴, «дальше-ближе⁴⁴, длиннее-короче⁴⁴, обладают свойством, выражаемым словом «длина⁴⁴, причем это свойство можно измерить. Сравнить по длине отрезки можно только в том случае, когда они измерены одной меркой. Рассмотрим пример из упомянутого выше учебника. Тема «Единицы длины»⁴⁴. N 130.

Сравни длины отрезков. Какую мерку ты можешь использовать для этой цели?

_____ красная
_____ желтая
_____ синяя

В результате выполнения этого задания учащиеся приходят к выводу, что необходимо договориться, какими мерками измерять длину. После чего учитель знакомит их с мерами длины - сантиметр и дециметр. В ходе практических работ с отрезками на сравнение их длин, делается обобщение: на множестве отрезков существует отношение - либо длины отрезков совпадают, либо первый отрезок меньше второго, либо второй отрезок меньше первого. Аналогичный вывод можно сделать относительно всех величин, изучаемых в курсе начальной школы. Делается также вывод, что все величины можно измерять. Сущность процесса измерения заключается в следующем: есть некоторая единица, с которой и ведется сравнение. Это и есть измерение, т. е. каждый объект можно измерить по данному свойству (например, иметь протяженность), а результат измерения записать равенством: $a = x e$, где a - величина, x - действительное число, значение величины, e - единица величины. Например, $a = 50$ см, тогда 50 см = 50×1 см, следовательно $x = 50$, $e = 1$ см.

§ 2. АДДИТИВНОСТЬ (СЛАГАЕМОСТЬ)

Величины одного рода можно складывать, а разного рода нельзя, причем сложение можно осуществлять непосредственно (вливать в сосуд с двумя литрами воды еще 3 литра, затем измерить), а можно косвенно - сложить соответствующие этим величинам числа. Результат будет один и тот же. Из учебника⁴⁴ «Математика-1» под редакцией Н. Б. Истоминой можно привести следующее упражнение, иллюстрирующее это свойство. N 158 «Начерти отрезок, равный сумме отрезков: 3 см, 4 см, 5 см. Какова его длина?

§ 3. КОММУТАТИВНОСТЬ СЛОЖЕНИЯ

Для любых однородных величин a и b справедливо равенство: $a+b=b+a$. Проиллюстрировать свойство, например, можно так: на столе, в двух вазах яблоки и груши. Учитель просит учащихся с помощью весов определить массу всех фруктов. Сначала находят массу яблок, например 2 кг., затем массу груш, например, 1 кг. На доске записывается выражение: $2 + 1 = 3$ (кг); учитель предлагает поменять порядок работы с весами и снова записать выражение на доске: $1 + 2 = 3$ (кг), используя прием сравнения, учащиеся делают вывод: "от перестановки слагаемых сумма не меняется".

§ 4. АССОЦИАТИВНОСТЬ СЛОЖЕНИЯ

Для однородных величин a , b и c справедливо равенство: $(a+b)+c=a+(b+c)$. Это свойство так же можно проиллюстрировать с помощью отрезков AC. Например разными способами найти длину если точки и лежат этому отрезку, в результате на доске записываются по свойству целью иллюстрации дан M. и. Моро можно использовать упражнение N 187. 160 учебника тематика-1". авторов стр. из и других "Коля измерил до от дома до колодца 50 м, от дома до сарая 58 м, от ко- лодца до сарая 35 м. Найдите длину всех дорог тремя способами. Сделайте вывод".

§ 5. СУЩЕСТВОВАНИЕ РАЗНОСТИ

Если $a > b$, то для любых однородных величин a и b существует одна и только одна величина $c = a-b$, для которой $a = b + c$. Проиллюстрируем это свойство упражнением N 158 из учебника "Математика-1" под редакцией Н. Б. Истоминой.

"Длина одного отрезка 18 см, другого - 13 см. Начерти отрезок, равный разности этих отрезков".

§ 6. ДЕЛИМОСТЬ

Какова бы ни была величина a и натуральное число n , существует такая величина b , однородная с a , что $a = nb$. Например, в результате деления отрезка a , длиной 12 см, на 3 равные части ($n = 3$), учащиеся находят длину отрезка $b = 4$ см, т. е. $12 \text{ см} = 3 \times 4 \text{ см}$.

При изучении величин учителя должны помнить, что общим для процесса введения величины являются следующие этапы:

1. Задается некоторое множество объектов A , обладающее одним свойством. Множество A называется областью определения величины.
2. Из данного множества величин выбирается некоторая величина (e), называемая единицей величины.
3. Осуществляется процесс измерения - сравнения данной величины с выбранной единицей величины по данному свойству, результатом которого является некоторое значение величины (число).
Обучение измерению разных величин строится также по одной и той же схеме:
 1. Производится сравнение величин "на глаз" или с помощью "мускульных усилий".
 2. Вводятся единицы величины и устанавливаются отношения между ними и ранее рассмотренными.
 3. Величины преобразуются: крупные единицы заменяются мелкими, а мелкие крупными (например 5 дм = 50 см и т. д.).
 4. Однородные величины сравниваются путем измерения.
 5. Производятся арифметические операции над величинами.

ЛИТЕРАТУРА

- Бантова М. А., Бельтюкова Г. В. Методика преподавания математики в начальных классах. - М.: Просвещение, 1984. - 305 с.
Столяр А. А., Дрозд В. А. Методика начального обучения математике. - Минск: Высшая школа, 1988. - 251 с.
Стойлова Л. П., Виленких Н. А. Математика, ч. 1. • М.: Просвещение, 1990. - 244 с.
Моро И. И., Бантова М. А., Бельтюкова Г. В. Математика, ч. 1. - М.: Просвещение, 1986. - 174 с.
Истомина Н. Б. Математика, 3 класс. - М.: Linka-Press, 1995. - 238 с.

В. Г. СНЕГИРЕВА

НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ МОДЕЛИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПЛАВАНИЮ

В настоящее время наибольшее распространение получает обучение детей плаванию. Анализ научно-методической литературы показал, что вопросы совершенствования методики обучения детей плаванию с учетом специфических особенностей детей дошкольного возраста, проводимого в рамках дошкольной программы, не нашли еще должного освещения в литературе (Казаковцева Т. С., Булгакова Н. Ж., Губа В. Т., Ильин Е. П. и др.). Изучение специальной литературы по данной проблеме убеждает нас в том, что системы разработок (методик) обучения плаванию детей дошкольного возраста с применением игровых дифференцированных заданий по существу нет (Васильев В. С., Ильин Е. П., Булгакова Н. Ж., Осокина Т. И.). По сути дела, произошел механический перенос в эту область методики, используемой в спортивных секциях.

Обучение детей плаванию стало формальным и вступило в противоречие с естественными особенностями формирующейся личности. Изначально в человеке не заложена потребность в выполнении чьих-либо волевых указаний - существует прямо противоположная - в сопротивлении принуждению. Командными методами (лишенными игровых приемов) воспитывать в человеке потребность самосовершенствования в плавании практически невозможно. Эффект от командно-строевых методов, доминирующих на занятиях по плаванию в дошкольных учреждениях, получается обратный. Он заключается в учебной трансформации потребностно-мотивационной сферы дошкольников.

Потребностно-информационный подход к формированию личности человека позволяет сегодня рассмотреть методику обучения плаванию по-новому, а именно, как процесс формирования такого набора и иерархии потребностей, которые наиболее благоприятны для физического развития и совершенствования.

Комплекс биологических потребностей играет важную роль в физическом развитии ребенка. И без его учета невозможно построение научно обоснованной системы совершенствования плавательных навыков детей дошкольного возраста. Принимая во внимание, что дети различаются по особенностям физического и психического развития, конечной целью развития плавательных навыков, по нашему мнению, следует считать выработку в рамках выбранного способа двигательной активности индивидуально!^ стили физического совершенствования.

Накопленные в последние годы фактические данные свидетельствуют о значительном индивидуальном различии детей дошкольного возраста. Исследователи указывают на необходимость организации индивидуального подхода в обучении детей движениям, так как не соответствующие уровню двигательного развития упражнения оказываются слишком легкими для одних и слишком трудными для других.

Известно, что индивидуальные различия человека обусловлены многочисленными социально-биологическими факторами биохимического, физиологического, морфологического, условно-рефлекторно-го уровней психических свойств личности. Каждый из признаков, выдвигаемый исследованиями в качестве показателя для индивидуализации обучения, оказывает определенное влияние на характер двигательных действий детей. Поэтому основным условием успешного воспитания и обучения является изучение индивидуальных различий детей и осуществление на этой основе принципа индивидуального подхода, который заключается в целенаправленном и активном руководстве делом воспитания отдельной личности, формирования ее творческой индивидуальности в условиях коллективного обучения при сочетании фронтальных, групповых, индивидуальных форм работы и методов педагогического воздействия.

В условиях классно-урочной системы индивидуальный подход осуществляется через дифференцированный подход. С точки зрения дидактических соотношений, индивидуальный подход понимается как основной процесс обучения, а дифференцированный подход - как конкретная форма организации обучения, представляющая оптимальные условия для реализации этого принципа.

Сущность индивидуально-дифференцированного подхода в физическом воспитании заключается в том, что воспитатель, руководя коллективной деятельностью детей, объединенных в группы по сходству индивидуальных двигательных признаков, учитывая индивидуальные проявления каждой группы и каждого входящего в нее ребенка, обращает особое внимание на усвоение рациональных способов выполнения детьми движений. Очень важно не держать ребенка на одном и том же уровне, не тормозить его развитие, и этим воспитывать трудолюбие, желание совершенствоваться, проявлять не только мышечные, но и волевые усилия.

Модель дифференциации обучения является трехэтапной.

Первый этап - выявление индивидуальных особенностей ребенка. Педагог учитывает состояние здоровья, физического развития, физической подготовленности детей своей группы, появление симптомов отклонения от нормы. Наблюдение ребенка в повседневной деятельности, анализ его поведения, беседы с родителями - все это дает возможность педагогу уяснить его индивидуально-типологические особенности и, проанализировав данные, отнести ребенка к одной из групп А, Б, В ("Дельфины"¹, "Медузы", "Рыбки").

2 этап - разрядка эвот, ияцншж, не- эдов и форм индивидуальной работы с группой (А, Б,В) или с одним ребенком.

3 этап - практическое шрнмяш» :. ннй на занятиях по обучению детей плаванию.

Игровой мето.: ИМО—СИ спяш основных-в деле физического воспитания детей. И считаем, что игровые задания на протяжении занятия, особенно в младшем дошкольном возрасте.

Данная технология трехэтапной дифференциации проверялась нами в процессе экспериментального обучения младших дошкольников плаванию. Результаты экспериментального обучения, их качественные и количественные показатели, значительно повысились. Полученные показатели свидетельствуют о том, что в результате экспериментальной работы на основе применения модели дифференциации обучения младших дошкольников плаванию произошли существенные изменения в состоянии здоровья, физической подготовленности. Например, если до начала исследования в первой группе здоровья было 9 человек, то после исследования в экспериментальной группе стало 11 человек. Индекс здоровья составил 90%, вместо 60% в начале эксперимента. Дети экспериментальной группы быстрее овладели содержанием программных задач; намного превосходят по количественным и по качественным показателям детей контрольной группы.

В итоге, в высокий уровень физической подготовленности вошло 8 человек из экспериментальной группы, вместо 5. В средний уровень перешли 2 детей.

Установлено, что применяемые игровые дифференцированные задания способствовали ускоренному процессу обучения детей плаванию при существующем режиме прохождения учебного курса. Убедились, что реакция психофизиологических показателей юных пловцов на игровые задания носит благоприятный характер.

ЛИТЕРАТУРА

- Ильин Е. Г. Психология физического воспитания. - М.: Просвещение. 1987. - 223 с.
Ноткина И., Лескова Г. Оценка физической подготовленности дошкольников // Дошкольное воспитание. - 1989. - № 10. - С. 25-30.
Булгакова: Н. Ж. Теоретические и методические основы обучения плаванию // Физкультура и спорт. - 1984. - № 7. - С. 14-17.
Казаковцева Т. С Начальное обучение детей плаванию. - М.: Просвещение. 1977. - 167 с.
Губа В. Т. К вопросу об определении индивидуальных двигательных возможностей // Теория и практика. - 1987. - № 10. - С. 22-25.
Осокина Т. И., Тимофеева Е. А., Богина Т. Л. Обучение плаванию в детском саду. - М.: Просвещение и... :
• < - > с.
Обучение детей плаванию // Физкультура и спорт. - 1989. - № 6. - С. 16-18.

А. Г. МУСИН, А. М. ГАЙФУТДИНОВ, Е. В. ТУПИКОВ

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ И ПУТИ УВЯЗКИ ВОПРОСОВ ФИЗИКО-ГЕОГРАФИЧЕСКОГО РАЙОНИРОВАНИЯ В ВЕДУЩИХ КУРСАХ УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ ПЕДВУЗОВ

С физико-географическим районированием студенты-географы сталкиваются трижды: в курсах “Общее землеведение”⁴¹, “Физическая география материков и океанов”⁴⁴ и “Физическая география РФ”. Поэтому возникла необходимость выработки основных принципов и путей стыкования (увязки) вопросов этой проблемы в рамках указанных дисциплин. Решение данного вопроса имеет большое значение, ибо ведет к рационализации обучения, а следовательно, к более глубокому познанию одной из важнейших проблем современной физической географии.

Одним из исходных положений такой увязки является усложнение материала от курса к курсу. Исходя из этого принципа, один и тот же вопрос может быть заложен во всех трех курсах, но с постепенным углублением в материал, повышением требований к научности и практическому использованию полученных знаний. Например, о системе таксономических единиц приходится говорить в рамках всех указанных дисциплин. Если же в “Общем землеведении”⁴⁴ речь идет об ознакомлении студентов с общепринятыми системами, то в “Физической географии РФ”⁶⁴ возникает необходимость научного анализа этих систем и выяснения путей их создания.

При передаче знаний о физико-географическом районировании очень важен учет специфики читаемого курса, а также охвата территории. Совершенно ясно, что в “Общем землеведении”⁴⁴ затрагиваются лишь общие вопросы районирования и те высшие таксономические единицы (географическая оболочка, географические пояса, страны и зоны), изучение которых, по мнению Н. А. Гвоздецкого (1979), относится к общему землеведению.

В курсе “Физическая география материков и океанов”⁴⁴ вопросы физико-географического районирования рассматриваются с учетом особенностей каждого материка. Причем это районирование проводится исключительно в учебных целях, и система таксономических единиц не охватывает низших таксонов и не включает зональных территориальных единиц, хотя особенности структуры природной зональности учитываются для выделения более крупных а зональных таксонов.

В курсе “Физическая география РФ”⁴⁴ физико-географическое районирование связано с региональным уровнем физико-географической дифференциации географической среды. Поэтому здесь применяется иная, чем в курсе “Физическая география материков и океанов”⁴⁴, система таксономических единиц, включающая как а зональные, так и зональные территориальные единства. Причем рассматриваются оба узловых таксона: 1 - на стыке планетарного и регионально уровня физико-географической дифференциации (физико-географическая страна) и 2 - на стыке регионального и топологического уровней физико-географической дифференциации (природный ландшафт). При достаточной требовательности к уровню научного изложения материала м усвоении его студентами, проблема физико- географического районирования может найти выход в практику в виде курсовых и дипломных работ. Думается, что студенты сумеют найти оригинальные подходы к физико-географическому районированию своей области, других крупных регионов Российской Федерации.

Программы по “Физической географии материков и океанов”⁴⁴ и “Физической географии РФ”⁴⁴ ориентируют преподавателей и студентов в основном на особенности физико-географического районирования в связи со специфичностью самих курсов. Отсюда вытекает очень важный вывод: основы знаний по физико-географическому районированию должны быть заложены в курсе “Общее землеведение”⁴⁴. Думается, что здесь должны быть заложены такие вопросы, как сущность физико-географического районирования, его научное и практическое значение, основные закономерности физико-географической дифференциации, принципы и методы физико-географического районирования и система таксономических единиц, охватывающая все таксоны от географической оболочки до природного ландшафта.

При рассмотрении вопросов районирования в курсе “Физическая география материков и океанов”⁴⁴ студенты (и преподаватели) опираются на знания, полученные по общему землеведению. Особое внимание уделяется здесь двум вопросам: 1 - выяснению задач физико-географического районирования и обоснованию той системы единиц районирования, которая принята в этом курсе; 2 - раскрытию особенностей территориальной дифференциации каждого материка и обоснованию принятого районирования.

В курсе “Физическая география РФ”⁴⁴ районирование нужно начинать с анализа факторов физико-географической дифференциации. Это может пробудить у студентов желание к практической деятельности по районированию. Региональные закономерности развития географических процессов предопределяют рассмотрение совершенно иной совокупности принципов и методов районирования, чем в общем землеведении, исследование систем таксономических единиц, соответствующих региональному уровню. Здесь же необходимо анализировать ряд существующих схем районирования, в том числе имеющихся в школьных курсах, выяснив положительные и отрицательные их стороны.

ЛИТЕРАТУРА

Гвоздецкий К. А. Основные проблемы физической географии. - М.: Высшая школа. * 1979. - 222 с.

А. А. ЛОХМОТОВ
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ
КУРСА "ЯЗЫКИ И МЕТОДЫ ПРОГРАММИРОВАНИЯ"

Курс "Языки и методы программирования" традиционно был и остается основным в цикле компьютерных дисциплин для студентов обучающихся по специальности "Математика и информатика". Специфика этого курса такова, что в ходе изучения нескольких языков программирования и соответствующих им парадигм, студентам, необходимо выполнить большое количество лабораторных работ, решить значительное число задач на программирование. Только в ходе самостоятельного составления алгоритмов, поиска исправления многочисленных ошибок, проверки окончательных результатов работы программы формируются навыки алгоритмического мышления, складывается умение моделировать работу компьютера, накапливается программистский опыт и интуиция.

Сильное различие в уровнях подготовки по информатике студентов, поступающих на 1-й курс, а также отмеченный многими исследователями факт значительных трудностей в освоении алгоритмизации у некоторых обучаемых, связанный, по-видимому, с индивидуальными особенностями мышления, поставил нас перед необходимостью дифференцировать сложность задач, предлагаемых студентам, разумеется, с соответствующим изменением оценок.

Распределять вручную задачи для каждого студента и к каждой лабораторной работе - достаточно трудоемкое и рутинное дело, которое вполне может быть передано компьютеру.

Поэтому нами предлагается следующий путь решения этой проблемы:

1. Создается информационная база данных, в которой все задачи по программированию проранжированы по уровню сложности.

2. В начале изучения курса производится входное тестирование с целью определения:

- а) объективных возможностей студента;
- б) субъективного уровня притязаний.

Результаты этого тестирования становятся основой для определения уровня сложности и автоматического подбора задач (с помощью компьютера) для первых лабораторных работ.

По результатам выполнения этих работ (успешно, неуспешно) уточняется первоначальный уровень сложности: остается неизменным, снижается, увеличивается.

При этом учитывается и время, затраченное на выполнение лабораторной работы, и качество выполненной работы, допущенные ошибки и т. д. (эти данные вводятся преподавателем в компьютер). Таким образом обеспечивается индивидуальный подход к студентам и подбор задач оптимальной для каждого сложности.

Для активизации познавательной деятельности студентов, повышения их самостоятельности и ответственности за результаты обучения при дальнейшем развитии системы следует исследовать возможность самостоятельного, явного выбора самим студентом как сложности задач, так и самих решаемых задач.

У предлагаемых форм организации учебной деятельности есть существенный недостаток - в них не формируются навыки социального взаимодействия в ходе решения учебных задач, навыки-общения, организации совместной деятельности. Происходит это по вполне понятным причинам: задачи даются каждому студенту отдельно, в ходе ее решения студент общается, в основном, с компьютером и с преподавателем.

Для устранения указанных недостатков и развития навыков социального общения и взаимодействия, столь необходимых будущим учителям, предлагаются следующие меры:

а) на начальном этапе изучения программирования предлагать несложные задачи для всех студентов (с возможностью взаимной помощи, объяснений, но с последующей обязательной защитой перед преподавателем);

б) на следующих этапах сложные, объемные задачи давать на группу из 2-х, 3-х человек, совместно работающих над проектом;

в) в конце изучения курса "Языки и методы программирования" организовать вычислительную практику, на которой предложить один крупный проект для всей группы (или группа может выбрать его сама). Конечный результат принимается у всей группы.

Предлагаемые формы организации учебной деятельности студентов позволяют, на наш взгляд, индивидуализировать обучение программированию на должном для каждого студента уровне и в то же время включить в учебную работу межличностные взаимодействия, привить навыки социального общения, сплотить студенческую группу в ходе выполнения общих учебных задач.

ПРОБЛЕМЫ ВЫШЕЙ ШКОЛЫ

Р. М. ЗАЙНИЕВ

О КОНЦЕПЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ

Вопросы реформирования воспитательной работы в вузе и поиск наиболее эффективных путей для формирования и становления личности будущего учителя и воспитателя в последние годы чрезвычайно актуальны. Противоречивые и сложные социально-экономические, политические и культурно-исторические процессы, происходящие на территории бывшего СССР, в начале 90-х годов выдвинули проблемы и в воспитательной работе вузов.

Сложность воспитательной работы в вузе заключается еще в том, что из года в год растут негативные тенденции среди подростков и молодежи еще в школьные годы:

- потеря нравственных идеалов;
- потребительские настроения;
- стремление к материальному благополучию любыми средствами;
- распространение наркомании, проституции, преступности;
- освоение идеологии насилия и безнаказанности.

Все эти негативные тенденции среди подрастающего поколения непосредственно отражаются в поведении сегодняшних студентов.

Молодежь стала сама прокладывать дорогу в свою будущность без морального путеводительства и наставничества. Речь идет о снижении общего уровня образованности и воспитанности молодежи, об их понимании своей цели, задачи, а также средств и способов их достижения. Участились случаи недисциплинированности, пьянства и хамского отношения студентов к окружающим и старшему поколению. Отмечаются случаи вандализма в отношении мебели, оборудования, помещений. Частично потеряны общие целевые жизненные установки, прежний опыт формирования личности молодого человека, утрачены отдельными преподавателями, особенно молодыми, представления о своем месте и роли в процессе обучения и воспитания студентов, а в ряде случаев и нравственных принципов, а также не определена единая государственная политика в области воспитания молодежи. В связи с этим возрастает угроза деградации студенческой молодежи.

В этих условиях работа по формированию и становлению личности будущего педагога должна рассматриваться как одно из основных приоритетных направлений деятельности вуза. При этом нельзя отделять вопросы воспитательной работы студентов от личности самого преподавателя, его морально-нравственных и этических качеств и норм поведения, а также от условий труда и быта всех работников и студентов вуза.

Образовавшийся за последние годы вакуум в области воспитания постепенно стал наполняться. Это стало очевидным в системе высшего образования в масштабе всей страны в связи со слиянием двух образовательных министерств в одно - в Министерство общего и профессионального образования РФ.

Так, например, вновь созданный Российский Союз ректоров в своем первом Постановлении от 8 февраля 1997 года рассмотрел вопрос "Высшее образование и воспитание молодежи". В этом документе подчеркивается, "что в современных условиях воспитание молодежи должно строиться на базе фундаментальных духовно-нравственных ценностей, играющих непреходящую роль в развитии личности и общества". Основопологающей установкой концепции воспитательной работы в вузе на современном этапе развития общества и государственности должны концентрироваться на следующих ключевых аспектах и направлениях воспитания:

- отношение к обществу: гражданское воспитание, ориентированное на формирование социальных качеств личности - гражданственности, уважения к закону, социальной активности, ответственности, профессиональной этики;
- публичные человеческие отношения: воспитание человечности - уважения прав и свобод личности, гуманности и порядочности;
- отношение к культуре и историческим ценностям: приобщение к культурным и историческим ценностям и достижениям, воспитание духовности, национальной самобытности, восприятие красоты и гармонии;
- отношение к профессии: освоение профессиональной этики, понимание общественной миссии своей профессии, выработка сознательного отношения к последствиям своей профессиональной деятельности;
- личные отношения (отношения к семье, детям, друзьям): нравственное семейное воспитание - формирование совести, чести, достоинства, порядочности, ответственности перед будущим поколением и другие.

Так определены задачи воспитания студенчества на современном этапе развития общества в указанном выше Постановлении Российского Союза ректоров.

К стратегическим целям работы по формированию и становлению личности студенческой молодежи можно отнести:

- утверждение общечеловеческих и нравственных ценностей;

- расширение мировоззрения будущего специалиста в области образования и воспитания; развитие творческого мышления;
- приобщение к истории национальной и мировой истории и культуры;
- овладение коммуникационными основами (развитая речь, знание основ компьютерной деятельности, знание двух государственных языков РТ и хотя бы одного иностранного языка и другие);
- обеспечение образовательного и этического уровня;
- усиление воспитания у студентов личных, гражданских и профессиональных качеств, отвечающих интересам развития личности; общества;
- воспитание подлинных патриотов Родины, уважительного отношения к Вооруженным Силам России.

Для достижения этих целей в рамках высшего учебного заведения необходимо решение следующих задач:

- морально-нравственное и этическое воспитание студентов, сотрудников и преподавателей;
- обеспечение тесной взаимосвязи воспитательного процесса с учебной и научной работой студентов;
- создание системы внеучебной воспитательной работы;
- укрепление трудовой, учебной и исполнительской дисциплины;
- обеспечение высоконравственного климата и высокой культуры быта в студенческом общежитии;
- восстановление, обновление и поддержание материально-технического состояния учебных аудиторий, кабинетов и лабораторий;
- осуществление системы мероприятий по обеспечению действенности всех видов воспитательной работы на всех уровнях.

Основные направления концепции воспитательной работы в образовательной системе РФ определены, и на основе этих направлений каждый вуз обязан разработать свою концепцию воспитательной работы с учетом региональных, национальных и местных условий, с учетом интересов РТ и РФ в целом. При этом нам необходимо руководствоваться законами РФ "Об образовании"⁴, "О высшем и послевузовском профессиональном образовании", законом РТ "О молодежи" и "Городской молодежной программой".

В современных условиях развития демократии каждый вуз самостоятельно определяет вариант воспитательной системы, приоритетные задачи на тот или иной период времени и соответственно с этим выбирает новый вариант управления воспитательной работой, устанавливает те или иные должностные обязанности и функции руководителей подразделений института и других кадров воспитательной работы, а при необходимости вводит новые штатные единицы, новых должностных лиц, обеспечивающих воспитательный процесс.

Учебным заведениям, в том числе и вузам, необходимо переносить акцент с коллективистского воспитания на индивидуальную, личностно-ориентированную работу со студентами.

Высшие учебные заведения как центры образования, науки и культуры призваны содействовать критическому осмыслению происходящего и давать конструктивные ответы на вызовы времени, преодолеть спад в воспитательной работе, ее скорейший подъем на уровень, отвечающий задачам реформы образования, потребностям духовного обновления общества, национально-государственным интересам Республики Татарстан и Российской Федерации.

Х. М. НУРГАЛИЕВ

**ВОЗМОЖНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕХОДА К СОКРАЩЕННОМУ СРОКУ
ОБУЧЕНИЯ В ПЕДВУЗАХ**

Сокращенные сроки обучения в вузах явление не новое и связано оно с необходимостью решения таких актуальных задач, как то: реализация концепции непрерывного педагогического образования, обеспечение преемственности и целостности характера обучения в педучилище и вузе, осуществление интеграции в системе "педколледж-педвуз", получение второй специальности лицам, имеющим высшее образование, осуществление профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации граждан, уволенных с военной службы по состоянию здоровья или в связи с организационноштатными мероприятиями.

Решение каждой из этих задач сопряжено с преодолением многообразных проблем: финансирования, приема студентов, условий их обучения, согласования и интеграции учебных планов и программ, осуществления обучения на основе индивидуальных планов и другие. Решение некоторых из вышеперечисленных проблем регламентированы соответствующими правительственными документами, в частности, приказом Министерства образования Российской Федерации от 12 апреля 1990 года № 83 "О подготовке специалистов с высшим образованием из числа выпускников средних педагогических учебных заведений по сокращенному сроку обучения"¹, рекомендательным письмом Государственного комитета по высшему образованию от 1 марта 1994 года № 10 34 - 082 ин./12 "О порядке оформления документов студентов, обучающихся в сокращенные сроки" и др.

В этих документах определены многие направления деятельности вузов по сокращенному сроку обучения. Но в то же время неясными и требующими своеобразных подходов остаются некоторые вопросы, касающиеся, в частности, конкретных правил и условий приема, непосредственной организации учебно-воспитательного процесса как в педучилище (педколледже), так и вузе, согласования сроков сдачи выпускных экзаменов в педучилищах (педколледжах) и приемных экзаменов в вузах. Реализуемая в настоящее время концепция непрерывного образования в системе "педучилище (педколледж) - пединститут"², как система двухступенчатой подготовки высококвалифицированных учителей по безотрывной форме обучения, столкнулась с такой очень серьезной и, надо полагать, главной проблемой, каковой следует считать отсутствие сквозных учебных планов, учебных программ, исключаяющих прежде всего дублирование.

Проведенное в НГПИ исследование по специальностям, имеющим сокращенные сроки обучения на безотрывной основе, показало, что степень дублирования содержания по общей психологии составила более 75%, по общей педагогике - 79,5%, по методике преподавания русского языка - 80%, по методике преподавания математики - 90%, по методике преподавания природоведения - 93%. Другими словами, содержание учебного процесса в средних профессиональных учебных заведениях было направлено на подготовку конкретного специалиста по учебному плану, имеющему завершенный для будущей работы характер и не учитывающий особенности дальнейшего его обучения в вузах. На современном этапе рассматриваемая проблема еще более усложняется в связи с внедрением в систему высшего образования государственного образовательного стандарта, предусматривающего установление самых общих требований к содержанию высшего образования в целом и внедрение новой структуры высшего образования, исходящей прежде всего из многоуровневой системы образования.

Наряду с положениями в части общих требований к основным профессиональным образовательным программам в государственном стандарте особо оговаривается то, что обучение по ним на всех уровнях высшего профессионального образования допускается в сокращенные сроки с учетом предшествующего образования обучающегося. Учитывая сложившуюся реальную ситуацию в сфере среднего профессионального и высшего образования, когда вузы перешли на государственный образовательный стандарт, средние специальные учебные заведения осуществляют обучение на прежней организационной и учебно-воспитательной основе, создающиеся колледжи во многом формальны как в организационном, так и в содержательном отношении, осуществление сокращенных сроков обучения затруднено без постановки и, естественно, решения следующих вопросов:

- как преодолеть ведомственную разобщенность средних специальных учебных заведений и вузов?
- каким образом вписать колледжи в систему высшего профессионального образования?
- из каких принципов исходить при составлении сквозных, единых, целостных учебных планов в педучилищах и в педвузах?
- как соотносить учебные планы педколледжей и педвузов?
- на каких принципах строить учебные планы в педвузах для лиц, завершивших обучение в других (непедагогических) средних специальных учебных заведениях и колледжах?
- кто будет финансировать всю работу, связанную с разработкой и внедрением в учебный процесс всего этого многообразия учебных планов, существование которых возможно в каждом отдельно взятом вузе?

Со всей очевидностью можно утверждать, что только одному вузу решение этих задач не под силу. Требуется коллегиальное решение. Набережночелнинский госпединститут неоднократно проявлял инициативу по организации совещаний, конференций с приглашением заинтересованных в переходе на сокращенные сроки обучения лиц (руководителей Министерства образования Республики Татарстан, руководителей педколледжей, работников отделов народного образования, ученых).

Многие проблемы, связанные с переходом на сокращенные сроки обучения, могли бы быть обсуждены на семинаре-совещании, организованном по инициативе НГПИ, но к сожалению, не состоялось по настоянию Министерства образования РТ отложить его. Между тем разве неинтересно было послушать доклады по программе совещания: о проблемах преобразования педучилищ в педколледжи, проблем перехода заочного отделения института на государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования и о сокращенных сроках обучения, подготовки учителей по сквозным учебным планам, опыта работы Набережночелнинского педколледжа с Казанским государственным педагогическим университетом, условий эффективной подготовки художника-педагога в системе «Педколледж - педвуз».

Вышеизложенное подводит нас к выводу о необходимости целенаправленной работы прежде всего Министерства образования РТ по обеспечению перехода к сокращенным срокам обучения в высших учебных заведениях, по координации деятельности всех учебных заведений, находящихся на территории Республики Татарстан, в изучении и решении вышеобозначенных проблем, по финансовому обеспечению всех этапов, связанных с организацией и осуществлением сокращенных сроков обучения (проведение совещаний, разработка учебных планов, плата за обучение студентов, изучение опыта работы в данном направлении других вузов и т. д.).

В нашей стране уже накоплен определенный опыт осуществления сокращенных сроков обучения по следующим двум моделям: во-первых, за счет перехода на двухуровневую систему обучения «Училище - вуз», и во-вторых, за счет включения колледжа в состав педагогического института. Первая модель, в частности, была разработана и внедрена в Московском государственном открытом педагогическом университете и в Коломенском педагогическом институте (Алибекова, Жильцов, Круглов, 1992; Иванов, Широких, 1992). По второй модели, в которой педагогические вузы имеют в своей структуре учебные заведения (колледжи) с 1992 года, работает Омский государственный педагогический институт (Чуркин, 1992).

Коломенский педагогический институт при построении своей модели исходил из необходимости повышения квалификации педагогических кадров, работающих в дошкольном и начальном звеньях, где в основном заняты специалисты со средним профессиональным образованием. Поэтому посчитали они, что наиболее оптимальным путем является переход на двухуровневую систему обучения «педучилище - вуз», позволяющий сочетать богатый опыт практической подготовки учителя в педучилищах с расширением и повышением общекультурной и специальной подготовки в вузе. Московский государственный открытый педагогический университет пошел по линии создания учебно-педагогического комплекса, в состав которого входит несколько педагогических училищ Москвы с целью подготовки педагогических кадров на базе института. Здесь так же, как и в Коломенском педагогическом институте, подготовка специалистов осуществляется на двухступенчатой основе. В обеих моделях обе ступени тесно связаны между собой и являются составными частями в единой структуре непрерывного педагогического образования. В основе данной модели, используемой в указанных вузах, несмотря на определенные их различия в реализации, лежит использование вузами учебных планов, согласованных с учебными планами педучилищ и являющихся органическим их продолжением.

Отличительной чертой Московского государственного открытого педагогического университета явилось введение в учебно-педагогический комплекс высших педагогических училищ, учебные планы которых предполагают обучение основным профессиям в течение трех лет и отличаются от обычных педагогических училищ тем, что они предусматривают преобразование ряда вузовских дисциплин.

Несколько иное построение имеет система обучения по второй модели, которая, по нашему мнению, более подходит к условиям реализации государственного обязательного стандарта и которая предполагает включение в состав педагогических вузов колледжей. Целесообразность создания колледжей в составе вузов обосновывается тем, что, во-первых, повышение уровня образования обеспечивается ее использованием учебно-материальной базы и профессорско-преподавательского состава вуза, во-вторых, создается возможность гибко реагировать на запросы рынка в учительских кадрах благодаря наличию колледжей на новые специальности, возможность для выбора обучаемым образовательного профиля.

Несмотря на накопленный к настоящему времени опыт работы вузов нашей страны по внедрению сокращенного срока обучения, следует отметить, что он находится на стадии формирования и что, как отмечается в отчете НИИ высшего образования Комитета по высшей школе, он требует еще серьезного научно-методического обеспечения и, естественно, проведения дальнейших научно-исследовательских работ в этой области (отчет о НИР, 1992).

ЛИТЕРАТУРА

Алибекова Г. З., Жильцов П. А., Круглов Ю. Г. Учебно-педагогические комплексы в системе непрерывного образования // Педагогика. - 1992. - № 9-10. - С. 54-60.

Иванов Ю. П., Широких О. Б. Высшее педагогическое образование как звено многоуровневой подготовки учителей начальных классов. // Многоуровневое высшее педагогическое образование. - Омск, 1992. - С. 79-80.

Чуркин К. А. Колледж (учительская семинария) в составе педагогического университета // Многоуровневое высшее педагогическое образование. - Омск, 1992. - С. 15-16.

Отчет НИИ высшего образования Комитета по высшей школе о НИР "Разработка дидактических аспектов реформы высшего образования", М., 1992.

К. Х. КАРАМОВА

ПЛАНИРОВАНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ТЕСТИРОВАНИЯ

При планировании изобразительной деятельности студентов учитывается количество учебных заданий и их сложность, а также соотношение учебных и творческих задач при их выполнении. Педагоги исходят при этом из представляемой степени подготовленности студентов и личного педагогического опыта.

Практика обученности показывает, что такой подход к планированию изобразительной деятельности страдает серьезным недостатком. В самом деле, верность принимаемых педагогами решений на основе опыта слишком сильно зависит от продолжительности этого опыта и от его качества. Также не годится степень подготовленности студентов в качестве критерия планирования, т. к. прошлые знания не могут быть основанием для плана предстоящего учебного процесса. Последний из планируемых показателей, соотношение учебных и творческих задач, ограничивается педагогами подготовкой к творческой деятельности, т. е. решением лишь учебных задач.

Планировать таким образом изобразительную деятельность студентов означает идти «в хвосте» их развития, не управляя им, считывая возможности студентов. При планировании изобразительной деятельности необходимо на ... взгляд, использовать иные критерии, которые обладают прогностическими возможностями: количественными характеристиками. Такими критериями могли бы быть, во-первых, трудолюбие и работоспособность студентов, и во-вторых, их творческий потенциал и способность к саморазвитию.

Решение проблемы планирования изобразительной деятельности должно превращаться в процесс диагностики этих качеств личности студентов. В педагогике широко применяется для оценки и измерения таких качеств в обучающихся метод тестирования (Андреев, 1996).

Рассмотрим в качестве примера планирование изобразительной деятельности, осуществленное нами с помощью специально разработанных тестов.

Тест N 1. Оценка трудолюбия и работоспособности

Как часто ту работу, которую вы не успели выполнить днем, вы выполняете вечером: а) редко; б) периодически; в) часто.

Что для вас характерно:

а) вы работаете больше других; б) вы работаете как все; в) вы работаете за счет организованности.

Замечаете ли вы, что из-за усердия в работе вы мало времени уделяете общению с друзьями: а) да; б) трудно сказать; в) нет.

Способны ли вы заставить себя работать в любых условиях: а) да; б) когда как; в) нет.

Как часто вы увлечены работой, учебой: а) часто; б) периодически; в) редко.

Были ли в последнее время у вас ситуации, чтобы вы не могли заснуть, думая о своих проблемах по учебе или работе:

а) часто; б) периодически; в) редко.

В каком темпе вам присуще работать:

а) медленно; б) когда как; в) быстро, но не всегда качественно.

Считали ли вас родители, учителя человеком усидчивым, прилежным: а) да; б) когда как; в) нет.

ПРИМЕЧАНИЕ. При ответе на вопросы теста необходимо выбрать один из трех вариантов ответа.

Тест M 2. Оценка уровня творческого потенциала и способности к саморазвитию.

Как часто начатое дело вам удается довести до логического конца?

В какой степени вы относите себя к людям решительным?

Как часто решение возникающих у вас проблем зависит от вашей энергии и напористости?

Как часто у вас бывает оптимистичное и веселое настроение?

В какой степени ваша общительность, коммуникабельность способствует решению жизненно важных для вас проблем?

Как часто и в какой степени ваши идеи, проекты удается воплотить в жизнь?

Как часто вам удается, проявив находчивость и даже предприимчивость, хоть в чем-то опередить своих соперников по работе или учебе?

Как часто вам приходится коренным образом реформировать свою жизнь или находить принципиально новые подходы в решении старых проблем?

ПРИМЕЧАНИЕ. В тесте используется 9-балльная шкала самооценки личностных качеств, либо частоты их проявления.

При подсчете суммарного числа баллов по тесту N 1 ответы студентов оцениваются: а) 3 балла, б)

балла, в) 1 балл. Среднеарифметическая оценка трудолюбия и работоспособности группы студентов сравнивается с данными таблицы 1 и по ней определяется уровень трудолюбия и работоспособности группы.

Определение уровня трудолюбия и работоспособности

Суммарное среднеарифметическое число баллов	Уровень трудолюбия и работоспособности
8-11	1 - очень низкий
12-14	2 - низкий
15-17	3 - средний
18-20	4 - высокий
21-24	5 - очень высокий

Таблица 1

В зависимости от полученных данных и определенного уровня трудолюбия и работоспособности педагог может выбрать количество заданий и их сложность. При низких уровнях выбирается минимально возможное количество заданий при небольшой сложности, при высоких уровнях - увеличивается и количество, и их сложность.

Среднеарифметическая оценка творческого потенциала группы студентов по тесту N 2 сравнивается с таблицей 2 и по ней определяется уровень творческого потенциала группы в целом.

Определение уровня творческого потенциала

Суммарное среднеарифметическое число баллов	Уровень творческого потенциала и способности к саморазвитию
8-25	1 - очень низкий
26-35	2 - ниже среднего
36-45	3 - средний
46-55	4 - выше среднего
56-72	5 - очень высокий

Таблица 2

Уровень творческого потенциала группы, определенный по результатам тестирования, укажет на преобладающие задачи при выполнении заданий. При высоких уровнях творческого потенциала группы можно планировать творческие задачи, при низких уровнях - только учебные задачи.

По результатам теста N 2 можно построить профиль творческих качеств личности каждого студента группы и выбрать то соотношение учебных и творческих задач, которое было бы характерно для студентов группы индивидуально (рис. 1).

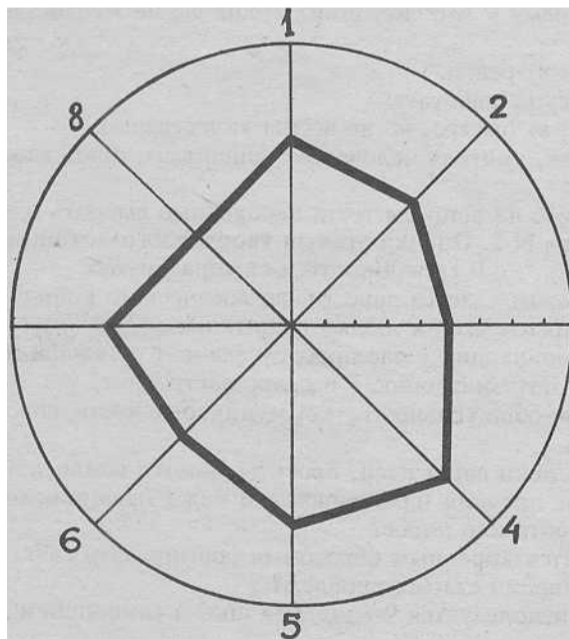


Рис. 1. Профиль творческих качеств личности студента:
 1 - целеустремленный; 2 - решительный; 3 - энергичный;
 4 - авторитарный; 5 - коммуникабельный; 6 - новатор; 7 - конкурентоспособный; 8 - реформатор

Диаграмма укажет по наивысшим уровням те качества студента, на которые следует опираться при планировании изобразительной деятельности.

Таким образом, ценность состоит в том, что оно дает возможность при планировании изобразительной использовать количественные критерии планирования и обеспечивает преподавателя достоверной информацией о качествах личности студентов. При этом появляется возможность применения индивидуального подхода при определении количественных и качественных характеристик знаний, что также существенно сказывается на качестве обучения.

ЛИТЕРАТУРА

Андреев В. А. Л.; -агогика творческого саморазвития. - Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1996. - 567 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Шарафутдинов З. Т. Цель и значение воспитания в наследии Г. Ибрагимова (к 110-летию со дня рождения)	3
Шарафутдинова Р. Н. И. А. Бодуэн де Куртенэ и Казанская лингвистическая школа	6
Игнатенко А. М., Мухаметзянова Ф. Г. Развитие креативности студентов педвуза	9
Хакимова Н. Г., Сафарова А. Ф., Нургатина Р. Т., Мерзон И. Е. Проблема профессионального призвания личности	11
Султанова Н. Д. К вопросу о психологической готовности к изучению языка	13
Игнатенко А. М., Габдрахманова Л. И. Изучение одаренных детей в условиях детского сада	15
Фаррахова Г. Т. Художественный образ и состояние человека при его восприятии	17
Бадаев В. С., Клименко В. А. Графический образ как алгоритм решения изобразительной задачи в детском возрасте	19
Клименко В. А., Бадаев В. С. Уровни понимания учащимися графических изображений	21
Работин И. В., Алишев И. А. О понятии педагогической технологии	23
Чинкина Н. П. Влияние факторов и барьеров творческого саморазвития учителя на мотивацию педагогической деятельности в условиях разноуровневых развивающихся школ	24
Хакимова Н. Г. Роль логики в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов	26
Хабибуллина Л. К. Функция свободного времени как педагогическая категория	28
Кадыйрова Л. Х. Традиции татарского национального декоративного искусства как средство воспитания школьников	30
Хакимов Х. Х. Пути и формы работы по формированию эстетического отношения к природе у младших школьников	32
Батыршина А. Р., Зайниев Г. Н. Из истории развития краеведения в Республике Татарстан	34
Мардашова Р. С. К проблеме изучения становления и развития общественного дошкольного воспитания в истории педагогики	36
Хасанов Н. Г. Типология учащихся дошкольного педучилища и приемы индивидуализации их учебно-познавательной деятельности	39

ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

Амиров Р. Г. К проблеме отчуждения человека в индустриальном обществе	41
Белоусов В. А., Белоусова Т. Г. Философия и история: методология исследования	43
Белоусов В. А. Философия Н. А. Бердяева	45
Белоусова Т. Г. Методология исторического познания	47

Нургалиев Х. М. Социологические исследования в культурно-досуговой сфере нового индустриального города (на примере г.Набережные Челны)	49
Каюмов А. Т. Основные этапы завоевательной политики русского государства на Кавказе (в Дагестане, Чечне и Ингушетии): исторический обзор	51
ЕСТЕСТВЕННЫЕ НАУКИ	
Габбасов Н. С. О приближенном решении интегральных уравнений второго рода в классе гладких функций	53
Габбасов Н. С., Ивченко Н. В. Об интегральных уравнениях второго рода в классе точно "гладких" функций	55
Сафуанов И. С., Жиглов Е. А. Компьютерное решение неопределенных уравнений Пелля	57
Хакимова А. Х. Образование комплекса между креатинкиназой и гликогенфосфоорилазой как один из механизмов регуляции энергообмена мышц	59
Самигуллина М. С., Самигуллин Г. Х., Смирнова А. В. Биологическая зрелость и уровень заболеваемости 7-летних детей	61
Смирнова А. В., Самигуллина М. С., Самигуллин Г. Х. Показатели внешнего дыхания детей 7-10 лет	63
Самигуллин Г. Х., Самигуллина М. С., Смирнова А. В. Оценка физического развития будущих первоклассников	65
Мазитов Р. Н. Типы лесов Боровецкой заповедной зоны и современное их состояние	68
Зарипова Р. С., Кулыгин С. В. Некоторые сведения по фауне Нижнего Прикамья	71
Чернышева Т. Н. Регионально-прикладная классификация природно-антропогенных ландшафтов Республики Татарстан	73
Мусин А. Г. Региональность карстовых комплексов	75
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
Закиров Р. А. Лабиялизованный гласные в древнеуйгурском языке (по данным письменных памятников)	77
Мехиярова Р. Х. 90-нчы еллар татар эдаби теле лексикасының эчке ресурслар исэбенэ усуе	79
Мостафина Ф. А. Татар телендэ синтаксик фразеологизмнар	81
Миргалимова З. Ф. Некоторые принципы номинации зоонимов в татарском языке	83
Фазлыева Л. М., Салахутдинова З. Ф. Таксис в татарском языке	85
Макарова В. Ф. Татар прозасында психоанализ	86
Япаров А. У., Усманов В. М., Салахутдинов М. Г. Татар китабы бизэлешенец шэркый Бэм ислами нигезе	88
Удалов Н. В. Особенности восприятия спонтанной диалектной речи	90
Попова Т. Н. Особенности употребления аориста в русских летописях XV в.	92
Шакирова Р. Д.	

Признаки и общая структура функционально-семантического поля Юсупова Д. Д.	94
Основные тенденции в способах образования наименований лиц по профессии в русском и татарском языках Мухамедзянова Е. К.	96
Об особенностях классификации моносемантических глаголов (на материале русского языка) Башарова Н.Ф.	98
Синтаксическая "свобода" и "связанность" русских предложений Валеева А. Р.	100
Лейтмотивы в структуре романа К. Хайна "Чужой друг"	102
ЧАСТНЫЕ МЕТОДИКИ	
Казыйханова З. А. Педагогик вузда студентларны азомплектлы башлангыч мэктептэ ана телен укытуга эзерләу Казыйханова З. А., Фазлыева Л. Р.	104
Халык авыз иждты эсэрлэрен ейрэнү аркылы башлангыч мэктептэ эхлак тэрбиясе биру Абдуллина Р. С.	106
Рус группасы студентларына татар телендэге килеш категориясен тэржемэ юлы белэн ейрэту Миназева М. Н.	108
Математика укытканда укучыларныц уй-фикерләу сэлэтен, акыл кечен устеру ечен терле методлар куллану Хасанова С. Т.	110
Кече яшьтэге мэктеп балаларын музыкаль эсэрлэр белэн таныштыру методикасы Кашапова М. Ф.	112
Работа над грамматическим строем речи в условиях двуязычия Кашапова М. Ф., Султанова Л. С., Усманова Ч. М., Хайрутдинова Ф. А.	114
Работа над лексикой основой речи в условиях двуязычия Мустафина С. Ф., Галиуллина Е.Н.	116
Величины в начальной школе Снегирева В. Г.	118
Некоторые подходы к разработке модели дифференцированного обучения младших дошкольников плаванию Мусин А. Г., Гайфутдинов А.М., Тупиков Е.В.	120
Основные принципы и пути увязки вопросов физико-географического районирования в ведущих курсах учебных планов педвузов Лохматов А. А.	122
Особенности организации учебной деятельности при изучении курса "Языки и методы программирования"	123
ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	
Зайниев Р. М. О концепции воспитательной работы в вузе Нургалиев Х. М.	124
Возможности и проблемы перехода к сокращенному сроку обучения в педвузах Каримова К. Х.	126
Планирование изобразительной деятельности студентов на основе тестирования	129

Сдано в набор 7.10.1997. Подписано в печать 17.12.1997. Гарнитура Таймс. Печать офсетная.
Бумага типографская. Формат 60x90/8. Уел. печ. л. 17. Тираж 500. Заказ 395-ГК. Отпечатано в
типографии ГКИ "КАМАЗ".
423808, Набережные Челны, пр. М. Джалиля, 29.