



**СИБАК**  
www.sibac.info

ISSN 2310-2764

**XXXIX СТУДЕНЧЕСКАЯ МЕЖДУНАРОДНАЯ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ**

**№ 2(39)**



**НАУЧНОЕ СООБЩЕСТВО  
СТУДЕНТОВ XXI СТОЛЕТИЯ.  
ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ**

г. НОВОСИБИРСК, 2016



# НАУЧНОЕ СООБЩЕСТВО СТУДЕНТОВ XXI СТОЛЕТИЯ. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

*Электронный сборник статей по материалам XXXIX студенческой  
международной заочной научно-практической конференции*

№ 2 (39)  
Февраль 2016 г.

Издается с Октября 2012 года

Новосибирск  
2016

УДК 009  
ББК 6\8  
Н 34

Председатель редколлегии:

*Дмитриева Наталья Витальевна* – д-р психол. наук, канд. мед. наук, проф., академик Международной академии наук педагогического образования, врач-психотерапевт, член профессиональной психотерапевтической лиги.

Редакционная коллегия:

*Бердникова Анна Геннадьевна* – канд. филол. наук, доц. кафедры педагогики и психологии гуманитарного образования Новосибирского государственного педагогического университета.

**Н 34 «Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки»:** Электронный сборник статей по материалам XXXIX студенческой международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд. АНС «СибАК». – 2016. – № 2 (39)/ [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: [http://www.sibac.info/archive/guman/2\(39\).pdf](http://www.sibac.info/archive/guman/2(39).pdf).

Электронный сборник статей по материалам XXXIX студенческой международной научно-практической конференции «Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки» отражает результаты научных исследований, проведенных представителями различных школ и направлений современной науки.

Данное издание будет полезно магистрам, студентам, исследователям и всем интересующимся актуальным состоянием и тенденциями развития современной науки.

ББК 6\8

## **Оглавление**

<b>Секция «Искусствоведение»</b>	<b>8</b>
ПОЛИСЕМИЯ. ГЛАГОЛ TO GET. СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА STANDART AND AMERICAN ENGLISH Кудашкина Ирина Сергеевна Романова Светлана Владимировна	8
<b>Секция «Культурология»</b>	<b>12</b>
ПРОЯВЛЕНИЕ АРХЕТИПОВ В ЛИТЕРАТУРНОМ ТВОРЧЕСТВЕ Воронкова Полина Евгеньевна Дударенок Светлана Михайловна	12
НАУЧНЫЙ ВЗГЛЯД НА ЭВОЛЮЦИЮ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ Иванова Анастасия Алексеевна Ратманова Светлана Борисовна	19
МИФОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ЭПОСА «УРАЛ-БАТЫР» Намазбаев Ямилъ Хамматович Искандарова Зифа Зиевна	25
<b>Секция «Лингвистика»</b>	<b>32</b>
ФУНКЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В РОМАНЕ J. K. ROWLING «HARRY POTTER AND THE HALF-BLOOD PRINCE» Акулинина Дарья Алексеевна Карнюшина Вера Вениаминовна	32
ВОКАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО А.С. АРЕНСКОГО: НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД ПОЭТИЧЕСКИМ ТЕКСТОМ Богунова Мария Александровна Винокурова Наталья Васильевна	37
ИЗУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Винерцева Юлия Юрьевна Агеева Людмила Геннадьевна	43
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЭМОТИВНЫХ СРЕДСТВ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ Ермухина Дарья Владиславовна Романова Светлана Владимировна	48

ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ КАК СПОСОБ ДОСТИЖЕНИЯ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ В ТЕКСТАХ ВНЕШНЕЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ Макарычева Екатерина Федоровна Шемчук Юлия Михайловна	54
РОЛЬ КОНТЕКСТА В ПОНИМАНИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ НА МАТЕРИАЛЕ “THE LAND OF STORIES: THE WISHING SPELL” BY CHRIS COLFER Медведева Марина Игоревна Карнюшина Вера Вениаминовна	59
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИИ ДИСТАНЦИРОВАНИЯ В ВЫРАЖЕНИИ ПРОСЬБЫ В АНГЛИЙСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА АРТУРА ХЕЙЛИ «ОТЕЛЬ») Серовская Дарья Андреевна Карнюшина Вера Вениаминовна	63
ФРАЗОВЫЕ ГЛАГОЛЫ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ Хохлова Ольга Сергеевна Романова Светлана Владимировна	68
<b>Секция «Литературоведение»</b>	<b>73</b>
ОБРАЗ САТАНЫ В РАССКАЗЕ МАРКА ТВЕНА «ТАИНСТВЕННЫЙ НЕЗНАКОМЕЦ» Макарова Екатерина Юрьевна Гончаров Юрий Васильевич	73
<b>Секция «Педагогика»</b>	<b>78</b>
АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ И ПРОЖИВАНИЯ В РОССИИ Мирзоев Эрадж Давлатниёзович Иванова Татьяна Николаевна	78
БИБЛИОТЕКА КАК ЧАСТЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ВУЗА Десятов Владимир Викторович Игошина Надежда Михайловна	85
РОЛЬ ИСТОРИЧЕСКОГО КРАЕВЕДИЕНИЯ В ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ ГОРОДА БЛАГОВЕЩЕНСКА Канцедалова Татьяна Петровна Буяров Дмитрий Владимирович	90

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ «ГРУППЫ РИСКА»	95
Макеева Светлана Анатольевна Макеева Алена Анатольевна Акутина Светлана Петровна	
МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ (НА ОСНОВЕ «DEUTSCH 100 METHODIK» VON GISELA BESTE)	100
Тугулова Наталья Баторовна Гураль Светлана Константиновна	
К ИЗУЧЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИГРОВОЙ РОЛИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	107
Чирикова Екатерина Леонидовна Смолева Татьяна Октябрьевна	
МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПЕРВИЧНОЙ СТАТИСТИЧЕСКОЙ ОБРАБОТКИ ДАННЫХ СТУДЕНТАМИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В СИСТЕМЕ СПО	112
Шамрикова Анастасия Сергеевна Вендина Алла Анатольевна	
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОГО САМОСОЗНАНИЯ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	118
Шевченко Мария Вадимовна Маркова Василиса Викторовна	
ПРОИЗВЕДЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ	126
Шпангель Валентина Васильевна Русакова Татьяна Геннадьевна	
<b>Секция «Психология»</b>	<b>131</b>
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ В СЮЖЕТНО - РОЛЕВЫХ ИГРАХ	131
Волкова Надежда Фёдоровна Агеева Людмила Геннадьевна	
К ПРОБЛЕМЕ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ	139
Доценко Арина Евгеньевна Мацевич Кристина Петровна	

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ 6-7 ЛЕТ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА Комакова Александра Дмитриевна Агеева Людмила Геннадьевна	147
ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ СКЛОННОСТЬЮ К ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ И ПАРАМЕТРАМИ АДАПТАЦИИ В СОЦИУМЕ У ПОДРОСТКОВ РАЗНОГО ПОЛА Орлова Мария Владимировна Шведчикова Юлия Сергеевна	154
ВЕДУЩИЕ МОТИВЫ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ У СТУДЕНТОВ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА Пухова Наталья Александровна Чижкова Марина Борисовна	159
СПЕЦИФИКА МАНИПУЛЯТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ Сычева Ирина Андреевна Кузнецова Елена Владимировна	164
ВЗАИМОСВЯЗЬ СВОЙСТВ "ТЕМНОЙ ТРИАДЫ" И ПРЕДПОЧИТАЕМЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПАРТНЕРА (ЛИЧНОСТНЫХ ЧЕРТ) Таскаева Анна Васильевна Шведчикова Юлия Сергеевна	169
ИССЛЕДОВАНИЕ ВИДОВ ТРЕВОЖНОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ Шевченко Юлия Александровна Ксюнина Инесса Владимировна	175
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОРОЛЕВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ Юлдашева Олеся Андреевна Романко Оксана Анатольевна	180
<b>Секция «Физическая культура»</b>	<b>186</b>
К ВОПРОСУ О ВОЗРАСТНЫХ И ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ МОТИВАЦИИ СПОРТСМЕНОВ- КАРАТИСТОВ Патрахин Артемий Игоревич Давыдова Светлана Александровна	186

ИСХОДЯЩИЕ ТРЕБОВАНИЯ К МОДЕЛИРОВАНИЮ  
САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ ТРЕНИРОВОК СТУДЕНТОВ  
В ГОДИЧНОМ ЦИКЛЕ 192  
Петрова Алена Сунтариевна  
Сергин Афанасий Афанасьевич

**Секция «Филология» 197**

МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО  
ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ  
КАК ИНОСТРАННОМУ ПРИ КОММУНИКАТИВНОМ ПОДХОДЕ 197  
Седеньо Мехия Юлия Сергеевна  
Кулик Анастасия Геннадьевна

**СЕКЦИЯ**  
**«ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ»**

**ПОЛИСЕМИЯ. ГЛАГОЛ TO GET. СРАВНИТЕЛЬНАЯ  
ХАРАКТЕРИСТИКА STANDART AND AMERICAN ENGLISH**

***Кудашкина Ирина Сергеевна***

*студент 4 курса, кафедра « Иностранных языков», специализация  
«Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», Самарская ГСХА,  
РФ, г. Самара  
E-mail: [i.kudashkina@mail.ru](mailto:i.kudashkina@mail.ru)*

***Романова Светлана Владимировна***

*канд. пед. наук, доцент, кафедра «Иностранных языков» Самарская ГСХА,  
РФ, г. Самара*

Наблюдения над способами объединения разных значений в слове, а также над закономерностями словоупотребления привели разных ученых к выводу, что не все значения слов однородны и однотипны, что есть качественные различия в структуре разных видов лексических значений, поэтому в литературе, посвященной вопросам значения, имеются различные классификации, отражающие разницу в подходах к семантической структуре слова и к связям между ее элементами.[2]

Целью нашего микроисследования является сравнение текстов Standard English и American English на примере использования в них такой лексемы, как "get", то есть проследить частоту реализации в тексте тех различных значений этой лексемы (проследить явления полисемии глагола "to get")

Материалом исследования послужили тесты романа Agatha Christie "At Bertram's Hotel" (Standard English) и повести Jack London «The Call of the Wild» (American English).

Предметом исследования является функционально-стилистическая, хронологическая и ареальная динамика многозначности этой лексемы в данных текстах.[1]

Сформулируем гипотезу нашего микроисследования: предположим, что при анализе выше указанных произведений, будет выявлено, что лексема ‘get’ в романе Agatha Christie (Standard English) имеет большее значение число значений, чем в повести Jack London ( American English). Финантовое значение глагола "to get" [get] – становиться.[5]

Анализируя данную таблицу, можно отметить, что в данном произведении глагол “to get” наиболее часто употребляется в значениях «получать, владеть, брать, собратся, держать» (данное значение встречается в 35 случаях из 134 или 26,1 %), «быть обязанным, должным что-либо сделать» (в этом значение употребляется 27 раз или 20,2% из всех случаев); « иметь, владеть» (25 раз или 18,6% ) и « войти, вернуться куда-либо» ( 10 раз или 7,2 % из всех случаев)[3]

**Таблица 1.**

**Результаты исследования по роману Agatha Christie " At Bertram's Hotel"**

<b>Значение “get”</b>	<b>Частота употребления в исследуемом материале, раз</b>	<b>Доля каждого значения, %</b>
Находить, доставать (get muffins; I’ve got him everywhere I wanted him)	3	2,2
Сделай это! (got it)	3	2,2
Получать, владеть, брать, собратся, держать (I don’t understand the message you got; ...she would get a telephone call)	35	26,1
Быть обязанным, должным что-либо сделать, выполнить (In our profession we got to know)	27	20,2
Выходить, выезжать, уезжать (...got out and walked slowly along to her room...)	5	3,7
Останавливать, вернуть кого-либо (...to get her back un time )	1	0,7
Заставлять кого-либо сделать что-либо (...or get themselves martyred in jungles)	3	2,2
Иметь, владеть, распоряжаться чем-либо (If we’ve got a million dollars...)	25	18,6
Избавлять от кого-либо, чего-либо (...get rid of her)	1	0,7
Оправиться от чего-либо (...get through)	2	1,4
Выходить (из-под контроля) (...get out of hand)	1	0,7
Отследить кого-либо, что-либо, напасть на чей-либо след (...we couldn’t get tags)	2	1,4

Попасть куда-либо, быть где-либо (Somebody told me he'd gone to Switzerland, but I hear he never got here)	4	2,8
Понимать что-либо (I still don't get it)	3	2,1
Поднимать, вставать ( she got up from her seat...)	6	4,3
Войти, вернуться куда-либо ( And soon as I got in, I so)	10	7,2
Набирать номер (...got the number)	1	0,7
Садиться, присаживаться (...got on the wrong train)	1	0,7
Выматываться, измотаться, усталость	1	0,7
Оправдать кого-либо (Just you get off)	1	0,7
Связываться с кем-либо, чем-либо (... get in touch with...)	1	0,7
Закончить (this rather more difficult to get over...)	1	0,7
Узнавать что-либо, углубиться в что-либо (She gets in such a frightful state about things...)	1	0,7
Устанавливать что-либо (...get ground...)	1	0,7

Теперь предоставим результаты исследования по повести Jack London " The Call of the Wild" в таблице 2.[4]

**Таблица 2.**

**Результаты исследования по повести Jack London " The Call of the Wild"**

<b>Значение "get"</b>	<b>Частота употребления в исследуемом материале, раз</b>	<b>Доля каждого значения, %</b>
Получать (All I get is fifty...)	5	15,2
Вызволять, вытаскивать кого-либо (...to get out...)	2	6,1
Собираться, намериваться что-либо сделать (...you ain't got no kick coming)	1	3,0
Начинать что-либо делать (...when he got tangling in the traces...)	2	6,1
Уезжать, избегать, убираться, уходить (...and got away)	3	9,1
Садиться, присаживаться (...non get on his feet...)	2	6,1
Держаться между чем-либо или кем-либо ( and get between him and the sled...)	2	6,1
Доставать что-либо (...get a light...)	1	3
Избавляться от чего-либо или кого-либо (..get rid of them)	2	6,1
Быть обязанным, должным что-либо сделать, выполнить (...you've got to...)	1	3,0
Наклоняться, спускаться ниже, садиться (...got down low it...)	1	3,0

Вставать, подниматься (...got on his feet...)	6	18,1
Слезать с чего-либо ( get off)	2	6,1

В повести Jack London " The Call of the Wild" лексема "get" употребляется 30 раз. Наиболее часто употребляется в значениях «вставать, подниматься» (6 раз из всех случаев – 18,1%) и «получать» (5 раз, что составляет 15,2 % из всех случаев).

На основании проведенного нами микроисследования можно отметить, что выдвинутая в самом начале исследования гипотеза подтверждается, т.е. это говорит о том, что лексема "get" в романе Agatha Christie "At Bertram's Hotel" имеет большее число значений, чем в повести Jack London " The Call of the Wild". Также было выяснено, что "get" в романе Agatha Christie употребляется в 4 раза больше (134 раз), чем в повести Jack London (только 30 раз). Можно также отметить, что наиболее часто употребляемое значение "to get" в обоих рассмотренных произведениях – это «получать».

### **Список литературы:**

1. Коломейцева Е.М., Макеева М.Н. Лексические проблемы перевода с английского языка на русский. - Тамбов.: ТГТУ, 2004. - 92с.
2. Полисемия и омонимия в терминологии (на примере англоязычных терминов банковского дела) / Шетле // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки .— 2009 .— №3 .— С. 104-111.
3. Agatha Christie «At Bertram's Hotel», СПб.: Антология, 2006.-192с.
4. Jack London «The Call of the Wild"., М.: Айрис-пресс, 2004. 288 с.
5. The Concise Oxford Russian Dictionary., М.:Издательский дом ИНФРА –М, 2002.-1007с

## СЕКЦИЯ «КУЛЬТУРОЛОГИЯ»

### ПРОЯВЛЕНИЕ АРХЕТИПОВ В ЛИТЕРАТУРНОМ ТВОРЧЕСТВЕ

***Воронкова Полина Евгеньевна***

*студент 4 курса, кафедра культурологии и искусствоведения,  
Школа искусства, культуры и спорта,  
Дальневосточный федеральный университет,  
РФ, г. Владивосток  
E-mail: [lianara@inbox.ru](mailto:lianara@inbox.ru)*

***Дударенок Светлана Михайловна***

*научный руководитель, канд. фил. наук, профессор,  
Дальневосточный федеральный университет,  
РФ, г. Владивосток*

Вся история культуры – это невероятный кладёзь архетипических образов, которые находят своё выражение в материально-духовной деятельности человека. Осознанно или неосознанно, но творцы продуктов культуры используют в своих произведениях архетипические образы, которые так или иначе переживали в своём личном бессознательном опыте.

Архетипический образ – это оформленное в сознательном содержание архетипов. Архетипы, как элементарные носители коллективного бессознательного и «... сила, очаровывающая человека изнутри»[14, С. 25], легко способны переходить из бессознательного в сознательное, и наоборот – это главное отличие символа от архетипа. Архетип, в культурологии К. Г. Юнга, является архаическим символом коллективного бессознательного, но уже И. Кант в своих трудах провёл важнейшее отличие символа от архетипа – «символ не выходит за рамки мышления субъекта» [5, С.77]. Архетип же подобен стихии и зависит только от своей собственной природы, единственные возможные рамки, которые формирует сознание человека – образ, через который архетип проецируется. Форма архетипа (архетипического образа) не может быть очевидной, поскольку архетип является первичной

составной частью бессознательного и постигается скорее на ощупь, вспоминается, как нечто пережитое во сне. Человек не мыслит архетипами, это архетипы проявляют себя через людей и впоследствии оставляют свой след – образы в памятниках культуры. Зафиксированный в материальном носителе архетипический образ становится «оператором», активирующий в сознании зрителя тот архетип, чьим образом он является.

Архетип раскрывается (активизируется) через определённый сильный эмоциональный фактор, который Мария фон Франц называет «архетипическим переживанием»[12, С. 22]. В целом мы можем выделить несколько источников и видов архетипического переживания, которые способствуют раскрытию архетипа и накоплению архетипических образов:

В первую очередь основной источник большинства архетипических переживаний – это сновидения. Как культурный феномен, сновидение начинает существовать только когда его рассказывает тот, кто видел это сновидение, «Единственный критерий сновидения – это рассказ о нём, и поэтому понятие сновидения производно не от психического опыта спящего, а от рассказа проснувшегося. Сон – не то, что снится спящему, а то, о чём рассказывает бодрствующий»[10, С. 10]. Но, как правило, сновидение – дело сугубо личное, даже болезненно интимное, поэтому даже если человек помнит своё сновидение он не спешит делиться своим переживанием с окружающими, так как боится порицания. Но проблема ещё состоит в том, что многие люди не умеют запоминать свои сны. Данные два фактора: забывание и молчание, создают определённые проблемы специалистам, отвечающим за анализ архетипического содержания непосредственно в сновидениях. В сновидении архетипические образы растворяются в сознании подобно водной ряби, уходящей всё дальше и дальше от эпицентра своего возникновения, но нельзя сказать, что они исчезают. Нет, просто уходят в более глубокие пласты личного бессознательного, чтобы потом в нужный момент снова возникнуть в сознании.

Архетипические образы сновидения мы можем вполне назвать архетипическими образами первого порядка, так как они возникают в сознании минуя «посредников», которыми являются различные продукты культуры.

Следующий способ активизации архетипа таится в самой культуре. Архетипы отражают себя не только в явлениях бессознательного (сновидения, транс, галлюцинации и т.д.), но и в самом мифотворчестве. Ритуалы, верования, мифы, символы, фольклор и художественное творчество, в любом осколке культуры мы можем обнаружить архетипические образы. Как уже говорилось выше, вся культура – это невероятный кладёзь архетипических образов! При изучении процессов усвоения индивидом определённых систем культурных ценностей и норм (инкультурация), исследователи используют категорию «архетип» для обозначения базисных элементов культуры, основной набор которого формирует константные модели духовной жизни. Так понятием «архетип» В. Ф. Горохов обозначал не только идеальные модели и схемы сознания, вхождения человека в культуру, но и сами структуры реального бытия культуры[4, С. 31]. Его коллега И. Л. Бусева-Довыдова понятием «архетип» именуется некоторые ценностные доминанты, определяющие направления в ту или иную эпоху, тот или иной стиль культуры, обеспечивают преемственность, единство и многообразие культурного развития [2, С. 22]. Архетипы являются в первую очередь системой ценностей, ориентиров, помогающих индивиду определить своё место в окружающей действительности, данную точку зрения высказал А. М. Руткевич [11, С. 35] и поддерживает М. Элиаде – поиск архетипа это родовое первоопределение[13]. Набор архетипов, мифов-сценариев составляют суть памяти культуры, а воспроизводство данных сценариев-ритуалов способствуют самому процессу инкультурации, который происходит в большей степени на бессознательном уровне. Индивид просто принимает архетипические образы, которые в свою очередь активируют определённые архетипы, способствующие естественному вхождению в культуру и гармоничному развитию личности.

Архетипические образы культуры мы можем обозначить, как архетипические образы второго порядка, так как само появление архетипического образа протекает из бессознательного в сознательное, а в случае второго порядка, используя продукты культуры, мы можем активировать архетип через определённые ключи – мотивы, образы, символы. Например, через сновидение архетип персонализируется, обретает свой образ, который в последствии воплощается в духовной и материальной культуре человечества. Впоследствии этот архетипический образ формирует свой набор символов, через который, даже если сам образ скрыт или разбит, мы можем снова воспроизвести основу - архетип.

Наиболее контрастно архетипы проявляют себя в условиях свободной творческой фантазии. Вдохновение – явление природы иррационального; это «... феномен творческого сознания, озарение, вспышка, искра, которая зажигает художника. Но горит лишь то, что может гореть, что заложено в художнике как сознательное и бессознательное «коллективное бессознательное»» [4, С. 200]. Вдохновение – это мост между бессознательным, интуитивным и сознательным, рациональным. Такой же мост, каким является сновидение. «Сновидения — это незримая нить, связывающая человека с творчеством» [7, С. 13]. Отмечено, что люди творческого склада ума чаще других запоминают свои сновидения «...у таких людей отсутствует конфликт между их собственными внутренними нуждами и всем остальным миром - тот самый конфликт, который может заставлять многих других людей противиться своей собственной способности воображения» [7, С. 13]. Между сновидением и воображением можно поставить знак приблизительно. Природа у них одинаковая – образное мышление, единственное отличие - во время сна образы появляются автономно, а в бодрствовании человеку требуется «вызывать» эти же образы. «Для творческих людей сновидение очень напоминает процесс создания воображаемого пространства – мастерской разума, где идеи с лёгкостью обретают свою форму» [8, С. 193].

Как говорил в своей книге «Сообщение Бродди» Луис Борхес: «Литература – это управляемое сновидение»[1]. Давно отмечено, что творческие люди, особенно писатели, часто сравнивают своё состояние «вдохновения» с «осознанным сновидением». Берт Стейс, американский критик и драматург, предполагает, что способность сочинять истории возникает из того же умения, которое лежит в основе сновидений: «Точно так же, как сновидец отчасти осознаёт происходящее, оставаясь за пределами своего сна и в то же время будучи в значительной степени погружен в него, бодрствующий писатель отчасти спит или пребывает внутри своего вымышленного сюжета, одновременно оставаясь за его пределами»[15]. Творя свои произведения, авторы становятся проводниками элементов коллективного бессознательного в материальную культуру. И вложенные в произведение архетипические образы отчасти определяют характер произведения, уникальность и, возможно, даже успех.

Мы предполагаем, что существует определённая Сила, которая объединяет все произведения одного автора в одну «семью». Это не является самым «слогодом автора», скорее определённая часть. Если сравнивать писателя с шаманом, то эта Сила – дух, которого вызвали из иного мира, и он, протекая из одного произведения в другое, является залогом взаимопонимания между автором и читателем. Это дух произведения, который обретает свой облик в основном архетипическом образе произведения. Данный образ разбит и разбросан символами по всему произведению. И прочитывая труд автора читатель неосознанно собирает архетипический образ воедино. Обретя свой облик, дух проникает в бессознательное и помогает на интуитивном уровне понять, прочувствовать и прожить описанную историю. Дух произведения мы вполне можем определить, как основной архетип произведения, который пронизывает всю историю и объединяет все существующие в произведении иные архетипы, архетипические мотивы и образы. Как отметила в своей работе «Интерпретация волшебных сказок» Мария фон Франц «В бессознательном все архетипы взаимодействуют и влияют друг на друга»[12, С. 25].

Мы вполне способны выявить в произведении главенствующий архетипический образ. Для этого необходимо произвести теоретический и герменевтический анализ изучаемого носителя смысла (продуктов культуры) и анализа истории духовной культуры, толкования контекста или типичных, ключевых явлений.

Для чего это нужно? Архетипы «органически связаны друг с другом... и их стадийная последовательность и определяет развитие сознания» [9, С. 19]. Каждому этапу развития соответствует свой архетип, действующие как маска неизвестного. «Неизвестный – это наше «Я», на которое воздействуют определённые архетипы, соответствующие его сути...» [3, С. 234]. Дух произведения – это и есть архетипы, которые взаимодействуют, корректируют образ Неизвестного, а, следовательно, и формируют облик нашего внутреннего Я. Таким образом, имея возможность определить основной архетип, дух произведения, мы можем подбирать культурные продукты в соответствии с желаемым результатом развития.

### **Список литературы:**

1. Борхес Х. Л. Собрание сочинений. В 4 томах. Том 3,- Сообщение Броуди, – СПб: Амфора. 2011. – 703 с.
2. Бусева-Довыдова И. Л. Искусствознание как антропология. – СПб.: Педагогика. 2001. – 144 с.
3. Воронкова П.Е. Развитие женской личности с участием архетипов/ П.Е. Воронкова//Исследовательская деятельность студентов: научные и прикладные аспекты общественных и гуманитарных дисциплин: сб. науч.ст. – М.: МИТРО, 2015. – М.: Издательство «Перо». – С. 233-240.
4. Горохов В. Ф. Проблема архетипа. Интерпретации культуры./ В. Ф. Горохов – СПб.: Университетская книга, 1997. – 228 с.
5. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002. – 477 с.
6. Коломиец Г. Г. Философия искусства: о творчестве, творческом процессе и вдохновении/ Г. Г. Коломиец// Вестник Оренбургского государственного университета – 2005.- №7 (143). – С.194-203.
7. Криппнер С. Сновидения и творческий подход/ С. Криппнер, Дж. Диллард. – М: Издательство Трансперсонального Института. 1997. – 256 с.
8. Мосс Р. Тайная История сновидений. Значение снов в различных культурах и жизни известных личностей. – СПб.: ИГ «Весь», 2010. – 464 с.

9. Нойманн Э. Происхождение и развитие сознания. – М.: Рефл-бук, 1998. – 462 с.
10. Панченко А. А. Сон и сновидение в традиционных религиозных практиках/А. А. Панченко//Сны и видения в народной культуре. Мифологический, религиозно-мистический и культурно-психологические аспекты/ Сост О.Б. Христофорова. - М.: Российск. Гос. Гуманит. Ун-т, 2001. С. 9-25.
11. Руткевич А. М. Архетипы в фольклоре и литературе. Культура в современном мире: опыт, проблемы, решения; Науч.-информ. сб.- Вып. 5.- М., 2001. – 215 с.
12. Франц фон М.Л. Психология сказки. Толкование волшебных сказок / Пер. К. Бутырина. М.: БСК, 2004. – 583 с.
13. Элиаде М. Миф о вечном возвращении. Архетипы повторения/ М. Элиаде. – М.: Высш. шк., 1995. – 325 с.
14. Юнг К.Г. Аналитическая психология. Тавистокские лекции. – М.: Азбука-классика, 2007. – 240 с.
15. Bert O. States «Authorship in Dreams and Fictions», Dreaming 4, no 4, С. 240.

## НАУЧНЫЙ ВЗГЛЯД НА ЭВОЛЮЦИЮ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

*Иванова Анастасия Алексеевна*

*студент 2 курса, кафедра СКТ, АФ СПбГУП,  
Республика Казахстан, г. Алматы  
E-mail: [baton4ik95@mail.ru](mailto:baton4ik95@mail.ru)*

*Ратманова Светлана Борисовна*

*научный руководитель, канд. педагогических наук, доцент АФ СПбГУП,  
Республика Казахстан, г. Алматы*

Социально-культурные учреждения (СКУ) с самых первых форм своего существования играли важнейшую роль в функционировании и развитии человеческого общества. На всех исторических этапах они являлись центрами по организации просвещения, обогащению духовной жизни, удовлетворению культурных потребностей, оказанию разносторонней помощи населению и общественно-социальной жизни общества. Успешная, целенаправленная и эффективная работа социально-культурных учреждений оказывает существенное влияние на качество и образ жизни населения. Однако в современных учебниках по социально-культурной деятельности недостаточно представлены и разработаны тенденции в эволюции социально-культурных институтов, что является основной задачей данного студенческого научного сообщества. Цель данной статьи – провести социокультурный анализ, обобщить и спроектировать облик культ-институций на примере их зрелищно-анимационных представителей, не теряющих свою актуальность и развлекательность в любое время.

**1. Туристические агентства.** Учреждения, занимающиеся организованным туризмом, прошли огромный эволюционный путь и продолжают развиваться и совершенствоваться. Туристическое агентство будущего будет активно использовать инновационные технологии, т.к. рынок онлайн-услуг растет во всех сферах человеческой деятельности. Внедрение CRM-стратегии (Customer Relationship Management - в переводе с английского можно перевести как «управление взаимоотношениями с потребителями») позволит

туристическим агентствам успешно конкурировать друг с другом, т.к. эта стратегия полностью ориентирована на клиента и его потребности. Несмотря на тот факт, что самостоятельных путешественников с каждым годом становится все больше, потребность людей в помощи профессионалов с хорошей репутацией никуда не исчезнет. Будущее туристических агентств заключается в организации необычных путешествий в сочетании с развлекательными мероприятиями. Например, на IX международной научной конференции «Модернизация экономики и глобализация», проводимой на базе исследовательского университета в Высшей школе экономики прозвучало утверждение, что будущие туристы предпочтут морским пляжам подводные погружения, горные восхождения и космические маршруты. Также существуют прогнозы о популярности в будущем виртуальных путешествий благодаря специальным гаджетам наподобие уже существующих шлемов виртуальной реальности. Но, скорее всего, виртуальные путешествия как цель будут интересовать достаточно ограниченную группу туристов. Более вероятно, что гаджеты будут использоваться туристическими агентствами в качестве рекламы реального объекта путешествия как возможность попробовать заранее ощутить эмоции от предстоящего приключения. Можно предположить, что в туристических агентствах и других СКУ будущего будут работать профессиональные кадры с высокими коммуникативными способностями (возможно даже с психологическим образованием), которые будут эффективно разрабатывать и подбирать туры для людей, особенно нуждающихся в отвлечении от привычной рутинной атмосферы или испытывающих тягу к новым впечатлениям. Несомненно, большую популярность приобретут путешествия-квесты, которые предлагают испытать на себе приключения героев популярных фильмов и книг. Австралийский философ и футуролог Ричард Уотсон считает, что у организаций, занимающихся туристической деятельностью, большое будущее: «Туризм уже сейчас крупнейшая экономическая отрасль на земле. Можно себе представить, какой мощной она станет, если сольется с индустрией развлечений». [7] Нельзя не сказать

об угрозе международного терроризма, которая на данный момент оказывает мощное давление на функционирование туристической отрасли, проблемам организации безопасности путешествия на всех этапах маршрута будет уделяться значительно большее внимание, чем сейчас. На наш взгляд, Путешественники будут активно пользоваться сверхмобильным транспортом из мира фантастики, что позволит им в несколько раз сократить время и расстояние при длительных ныне поездках.

**2.Музеи** в том виде, в каком мы воспринимаем их сегодня, возникли на рубеже XVIII–XIX веков. Традиционно они представляют собой научно-исследовательские и просветительные учреждения, в которых «хранятся, изучаются и популяризируются произведения искусства, артефакты и исторические материалы»[3]. В настоящее время значительное количество музеев страдает от низкого уровня посещаемости. У современного музейного кризиса есть несколько причин: недостаточное государственное финансирование, нехватка профессиональных кадров, слабая работа пиар-служб, общее падение культуры населения. В связи с такой негативной ситуацией главная цель музея будущего – быть привлекательным и интересным для посетителей, в противном случае само существование музея будет под вопросом. Старая традиционная форма функционирования музеев уйдет в прошлое. Экскурсоводы будущего не будут монотонно излагать материал - сформируется совершенно иной тип коммуникации, например, диалог с посетителями, рассказ с завлекающими сюжетами или своеобразное путешествие с интересными интеллектуальными заданиями. На наш взгляд, посетители музея станут помощниками экскурсовода в дополнении текста.

Директор «Булгаковского Дома» Николай Борисович Голубев считает, что «музей обязан собирать, хранить, дрожать над каждой вещичкой, но при этом быть открытым всему новому для того, чтобы быть интересным людям разного возраста. Возможно, через 50 лет Булгакова будут понимать совсем по-другому, чем сейчас. Быть интересными – значит, не просто искать посетителя, а уметь говорить с ним на одном языке» [6].

На наш взгляд, в обозримом будущем любителям музеев будут предложены компактные переносные носители с изображением абсолютного большинства коллекций, широко распространяться виртуальные музеи. Это будут реальные помещения необычного дизайна, внутри которых на ТВ-панелях будут размещены виртуальные объекты - объемные проекции, голограммы, стереоскопические изображения. Технические возможности будущего позволят устраивать самые разнообразные выставки: можно будет побывать в точных копиях залов мировых музеев, побывать в атмосфере прошлых или будущих эпох, принять участие в необычном арт-проекте и т.д. Авторы проектов будут с помощью программы Скайп взаимодействовать с посетителями и отвечать на возможные вопросы. Музей будущего будет интересен не только внутренним содержанием, но и своеобразной архитектурой – здание музея будет являться градостроительной доминантой, вокруг которой будет расти и развиваться инфраструктура территории. В рамках музейного комплекса найдут свое применение специальные площадки для проведения тематических праздников, концертов, фестивалей, интеллектуальных игр и т.д. Таким образом, музей должен превратиться в то место, где можно насыщенно и качественно провести свободное время.

**3. Театры.** По словам Ромена Ролана, «театр должен просвещать ум и наполнять светом наш мозг» - в этом состоит главная роль театра, которую обязательно сохранит театр будущего. В начале 2000-х годов театры, как и музеи, переживали серьезный кризис посещаемости. Писатель Е. И. Замятин так говорил о вечности театра: «Когда-то, в эпоху «кризисов» в Риме - голодная толпа на улицах кричала: «Panem et circenses!» («Хлеба и зрелищ!»). Хлеб и театр ставились рядом, как два самых необходимых продукта, - и они будут стоять рядом всегда»[2, с.431 ]. В настоящее время публика вернулась в зал, но значительное количество театров (особенно провинциальных) находится на государственном обеспечении. Театр будущего должен стать модным популярным явлением. В мегаполисах театры будут представлять собой крупные зрелищно-развлекательные комплексы, включающие в себя несколько

разноплановых сценических площадок, театральных бутиков, кафе разных форматов, студий для проведения мастер-классов, выставочных залов и т.д. Каждый посетитель театра самостоятельно будет составлять для себя программу тематических развлечений. Сами театральные постановки будут в значительной степени механизированы и зависимы от электронного оснащения. Развитие лазерных технологий позволит проецировать на сцену трехмерные изображения, что избавит от необходимости тратить время на смену сложных декораций и даст новую возможность светового и пространственного восприятия сцены. Спектакли будут сочетать в себе одновременно зрелищность, сценические красочные спецэффекты и искренний психологически тонкий контакт со зрителем. Не исключено, что в будущем театр будет развиваться в двух направлениях: традиционный театр с живыми актерами и виртуальный театр с виртуальными актерами. Конкуренция среди живых актеров будет высока – их подготовка потребует совершенства владения своим голосом, телом, мимикой, эмоциями, энергетикой. Театры будущего будут обладать сильной профессиональной командой эффективного PR-продвижения театральной деятельности, что, скорее всего, сделает театры менее зависимыми от финансовой помощи государства. Что касается провинциальных театров (как и музеев), то помимо государственного финансирования значительную помощь им будут оказывать меценаты, которые обязательно появятся в условиях подъема уровня духовной культуры общества. Театр и в будущем останется прекрасной возможностью прикоснуться к прекрасному, прожить чужие невероятные истории, испытать самый разный спектр чувств, получить ответы на волнующие вопросы.

Доцент Кафедры философии Гуманитарного института СФУ В.Н. Кульбижеков констатирует факт, что «при анализе интеллектуальных творческих способностей граждан даже высокоразвитых стран исследователи отмечают весьма явные сдвиги в сторону деградации, изменения человеческих способностей далеко не в лучшую сторону»[5]. В связи с такой ситуацией СКУ должны создавать благоприятный социально-культурный климат в обществе

и всемерно содействовать повышению нравственно-духовной культуры населения, искать интересные подходы к решению задач, предлагать новые услуги и совершенствовать технологии взаимодействия с людьми.

### **Список литературы:**

1. Белолипецкая Н. Миссия музея в условиях информатизации общества. [текст]/Н. Белолипецкая//Мир музея. - 2012. - № 1. -С. 22-25.
2. Замятин Е.И. Собрание сочинений: В 5 т. Т. 4. Беседы еретика. Будущее театра. – М., «Дмитрий Сечин», «Республика», 2010.– 514 с.
3. Каким будет музей будущего?//[Электронный ресурс] – URL: Режим доступа: <http://postnauka.ru/video/29812> (дата обращения: 16.01.2015).
4. Квест-туризм: путешествия как гимнастика для ума – 2015. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: – URL: <http://www.buro247.ru/lifestyle/travel/kvest-turizm-puteshestvie-za-priklyucheniymi.html> (дата обращения 01.02.2016).
5. Кульбижеков В.Н. Глобальное будущее 2045: проблемы социальных и культурных преобразований. – 2013. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: – URL: [http://2045.ru/scientific\\_council/32267.html](http://2045.ru/scientific_council/32267.html) (дата обращения 01.02.2016).
6. Рыжова Е., Тюлькина Е. К писателю никто не ходит. Новые известия – 27 сентября 2013. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: – URL: <http://www.newizv.ru/society/2013-09-27/189728-k-pisatelju-nikto-ne-hodit.html> (дата обращения 01.02.2016).
7. Уотсон Ричард. Файлы будущего: история следующих 50 лет. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: – URL: [http://royallib.com/read/uotson\\_richard/fayli\\_budushchego\\_istoriya\\_sleduyushchi\\_h\\_50\\_let.html#20480](http://royallib.com/read/uotson_richard/fayli_budushchego_istoriya_sleduyushchi_h_50_let.html#20480) (дата обращения 01.02.2016).

## МИФОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ЭПОСА «УРАЛ-БАТЫР»

**Намазбаев Ямилъ Хамматович**

*студент 3 курса, НИУ ВШЭ,*

*РФ, г. Москва*

*E-mail: [yamatzbay@mail.ru](mailto:yamatzbay@mail.ru)*

**Искандарова Зифа Зиевна**

*научный руководитель, учитель высшей категории, руководитель МАН БРГИ*

*№1 им. Рами Гарипова,*

*РФ, г. Уфа*

Эпос «Урал-батыр» занимает важнейшее место в башкирском фольклорном наследии и мифологии. Несмотря на большое количество башкирских народных произведений, именно данный эпос вызывает большой интерес. Возможно, людей привлекает сакральность старинного произведения, нетипичный для башкирского фольклора сюжет, проблемы, которые в нем поднимаются. В данной работе хотелось бы раскрыть мифологическое содержание эпоса.

Миф – это фантастическое описание действительности, зачастую претендующее на объяснение всего мироздания и формирование мифологической картины мира. Так, и в мифическом проведении «Урал-Батыр», условная точка отсчета – начало мироздания описано так: «В древнюю пору, давным-давно» после всемирного потопа образовалось «место одно, / С четырех сторон обступала / Это место морская вода. / С незапамятных пор проживала / Там семейная чета: Старик по имени Янбирде / С Янбикою, старухой своей» [6, с. 21]. Так показано начало жизни. Янбирде (с башк. «давний жизнь») и Янбика «не знали, что такое болезни, Смерть была им неизвестна», «Приручили и держали / Льва-арслана, чтоб их возил» [6, с. 22]. Сюжет эпоса «Урал-батыр» о первых мужчине и женщине – классический образец мифа о всемирном потопе, когда погибли все люди и спаслись только двое.

Миф представляет собой продукт первобытного мышления, когда человек не выделял себя из природы. Отголоски первобытного мышления проявляются

в том, что первые люди эпоса в пищу употребляли только сердце и голову определенных животных, пили их кровь (считая, что именно к ним перейдет их сила), к животным относились на равных.

У Янбирде и Янбика появилось двое сыновей: старший – Шульген, младший – Урал. По сюжету два брата отправляются на поиски Смерти, чтобы ее стереть с лица земли. Они намерены искать Живой родник (Яншишма), который может «убить Смерть», обессмертив человека. Пути братьев расходятся: Шульген согласно эпосу идет «налево», в страну, где «нет несчастья», а Урал – «направо, где плач и горе». На этом пути Урал преодолевает множество препятствий, побеждает быка царя Катила, уничтожает змеиное царство Кахкахи, освобождает дочерей Самрау, сражается с драконами. Вскоре Урал-батыр находит Живой Родник, он обрызгивает водой окружающую природу, после чего на земле торжествует мир, а сам герой погибает.

Пространство в мифе четко организовано. Верхний мир – Космос – модель идеальной организации общества. Во главе него стоит Самрау, у него 2 жены: Кояш и Ай (Луна); их дочери – Хомай (Дочь солнца) и Айхылыу (Лунная красавица). Мужьями их станут Урал и Шульген, от этих браков произошли их дети – башкиры. Последние (т.е. люди) живут в срединном мире. А в нижнем мире обитают разного рода чудовища.

Окружающий, внешний по отношению к человеку, мир в мифе концептуализируется. В эпосе мы находим распространенные архетипические мотивы: небо – подземный мир, земля – подземный мир, семь драконов на небе – Большая Медведица; Живой родник – символ вечной жизни; выбор Хомай для себя жениха (испытание); божественный брак Урала и Хомай; говорящие и сознательные животные – олицетворение человеческих качеств (бык, лев, собака, и т.п.); охота на оленя – аллегория, обозначающая половой акт; Всемирный потоп; океан – хаос; числа как архетипы порядка (семерка – число планетарных богов); кровь в ракушках как символы дурного духа, вспыльчивого гнева и чувственных пристрастий; женитьбы Урала, когда

уходит детская безответственность при вступлении в общество. Обозначаются и фундаментальные антиномии: Смерть–жизнь, счастье–несчастье. Все это связывает воедино мир сознания и мир бессознательного. Первобытная мысль, что и рождает миф, неотделима от эмоциональной (двигательной) сферы. Оттуда и проистекает антропоморфизация природы, анимизм [4, с. 17-18].

«Урал-батыр» – героический эпос, похожий на сказку, рассказывающий о жизни и подвигах богатыря, его формировании. Мотивы эпоса схожи с произведениями мировой мифологии: борьба Митры против страшного быка в индоиранской мифологии; бог Тор сражается с чудовищами, порожденными злым Локи, в частности – с космическим змеем Ёрмунгандом. В мифе об Урале не наблюдается историзации, нет политической конкретики. Урал – богоподобное существо, имеет родство с богами как верхнего, так и нижнего мира. Так же как и Геракл – он культурный герой, который уничтожает чудовищ, оставшихся от хаоса первичных времен. Как в любом героическом эпосе, в нем показан процесс формирования батыра: «Росли сыновья день за днем, / Крепли и телом, и умом» – типичный мотив героического эпоса. Их родители «Пить кровь, есть голову или сердце / Строго-настрога запрещали» [6, с. 22]. Но Шульген, страшный брат, испив кровь, ослушался отца. Именно после этого Шульген предстает перед нами отрицательным героем-антагонистом по отношению к Уралу – герою светлому и доброму. Урал не стал пить кровь, не ослушался отца. В поступке Шульгена мы видим не только нарушение запрета отца, но и нечто большее – нарушение родового запрета (табу) как нормы социальной общности, по-башкирски «йола». Нарушение табу-йола противоречит представлениям общности и, по мысли народа, противоречит нормальному стабильному существованию.

Тема обычая – Номос – издавна сложившегося порядка, заложенного природой, регулирующего жизнь и определяющего судьбу человека имеет в мифологическом сознании народа особое значение. Номос – это священный закон, нарушение которого приведет к несчастью и смерти. Питье крови и поедание головы и сердца родителями объяснялось тем, что «С древности тот

обычай дошел / И навеки с ними остался». Нарушение табу противоречит Номосу и становится началом распространения Хаоса – разрушающей силы. И пристанищем Шульгена, нарушившего табу, станет мир Хаоса – мир чудовищ, дивов и всякой нечисти – нижний мир. Если Шульген – нарушитель природного естественного порядка, то Урал – защитник Номоса, предстает светлым героем, за которым идет народ. Именно борясь с чудовищами, дивами – с силами Хаоса, он приходит к познанию сущности бытия и мироздания. Он буквально захватывает Хаос. Боясь Урала, чудовища и дивы прячутся в озере, герой выпивает воду, но он не способен «переварить», уничтожить их, и зло пробивает его изнутри и выходит на свободу. Последние слова Урала предостерегают людей от воплощений зла – нечисти, говорит, что только «Добро» сможет противостоять злу – Хаосу.

В эпосе показано стремление человека прикоснуться к тайне мироздания, познать мир и себя. Миф выражает сердцевину мироздания, непознаваемость мира. В башкирском эпосе мы видим, что основой бытия (мироздания) – является Добро.

Интересным представляется аргументация старшего брата в пользу того, чтобы попробовать кровь: «О том, что Смерть не сильнее людей ... / Повторял вам отец... / Мы сами Смерть для твари любой» [6, с. 22]. Как видим, руководством к действию Шульгена становится известный еще античности принцип, автором которого является Протагор: «человек есть мера всех вещей». Шульген выступает в эпосе индивидуумом сомневающимся, тем, что он может поставить под сомнение общеизвестную истину. И это по замыслу эпоса и мифологическому (традиционному) мышлению – зло. Можно сказать, что в этом проявляются некоторые сходства героев Шульгена и Прометея из трагедии Эсхила «Прометей прикованный». Оба героя нарушают родовой запрет: один из них пьет кровь, другой берет мясо от жертвенного быка. И обоих наказывает отец Янбирде и Зевс Вседержитель. Они представлены как бунтари, не зря в творчестве многих писателей образ Прометея становится символом свободы, независимости. Эсхил, как представитель периода распада

общинно-родового строя в сильно интерпретированном древнем мифе, показывает данного героя как новую личность эпохи с индивидуальными стремлениями, открыто противопоставляющего свою волю земного человека небесной воле богов. А у консервативно мыслящего Гесиода Прометей носит отрицательный характер и обрисован в негативном смысле [2, с. 15-18].

Описание модели мира в эпосе «Урал-батыр» происходит как рассказ о происхождении различных вещей, а события прошлого становятся «необходимыми элементами этого описания, «кирпичиками» мифологической конструкции» [4, с. 26]. Как отмечает Мелетинский Е.М. космоизация хаоса, упорядочивание земной жизни – главная направленность мифов вообще [5, с. 203]. В «Урал-батыре» это также прослеживается (творение мира, борьбу с хаосом).

Следование Номосу не отменяет осознанного восприятия мира. Древний эпос, показав, что жизнь человека неразрывно связана с природой и природными циклами, отразил лишь зачатки сознания у людей, которая проявляются, в том, что человек начинает искать и понимать свободу, верит в собственные силы. Сейчас он перестаёт слепо доверять вмешательствам потусторонних сил и природных стихий, т.е. намечается тенденция на восприятие себя отдельно от природы. Но в том обществе, о котором рассказывается в эпосе, – обществе родовом и традиционном, такое поведение ее членов неприемлемо, такие индивиды вынужден покинуть сообщество людей и жить изгоями, их жизнь показана несчастливой в эпосе (жизнь Шульгена). Понимание собственной индивидуальности, отход от слепого следования инстинктам и рефлексам, самоограничение – таким образом косвенно показано начало становления сознания у человека в эпосе.

«Пусть имя будет вам – человек», – восклицает главный герой. Вместо того чтобы выпить Живую воду самому, принести благо себе, Урал орошает окружающий мир, природу, даруя ей вечную жизнь. Желая изначально убить «Смерть», возжелая жить вечно, т.е. потакавая собственным эгоистичным желаниям, а затем отказавшись от этого, Урал уходит от себя, он, как

бы выразился Бородай Ю.М., приходит к «смерти самого себя как эгоцентрического существа» [1, с. 201]. Он «убивает» не только «самого себя», но и ту мифическую «Смерть», про которую говорится в эпосе. И этот путь в эпосе, выбранный Уралом, – верный, это путь «Добра», к которому должен стремиться человек. Вспомним старика, который некогда в погоне за собственными эгоистичными желаниями выпивший Живую воду: теперь он «обречен на вечную и мучительную жизнь». Он не нашел счастья, он не смог победить «Смерть», потому что, не отказавшись от себя, он не выбрал путь «Добра». Ведь бессмертие физическое – не благо, а источник бессмертия – «Добро»: «Пусть станет ДОБРО лишь вашим именем, / Злу не давайте дорогу вовек!». Смертный человек согласно эпосу, не нарушая Номос, должен стремиться к совершению Добра, что и обессмертит его. Смерть, которая представлялась как некоторое существо, является лишь естественным процессом обновления мира.

Человека, не понявшего это, моторика и поведение которого управляется не сознанием, а инстинктом – ждет «Смерть». Преодоление естества (как преодоление некоего тупика человечества), самоограничение – обретение сознания человеком, осознанности поведения, новое сверхбиологическое качество человека, проявлением которого является и отказ от убийства, соперничества [1, с. 405]. Урал имел возможность убить Шульгена за его преступления, но он милостив и не стал этого делать. Отказ от убийства, как проявление зачатков сознания, стал отождествлять также и отказ от половых связей внутри общины (негативные последствия данных действий отразились в том, что Заркум чуть не умер, когда пытался проглотить оленя – скрытое проявление сексуального инстинкта). Ядром этих действий является табу. Вышеописанная трансформация человека – одна из составляющей содержания эпоса как мифа.

Мы, говоря словами А.Ф. Лосева, можем сделать вывод о «срединном положении эпоса», о том, что и башкирский народный эпос находится между первобытной дикостью и цивилизацией [3, с. 145]. Главный герой Урал

символизирует все родовые (племенные – коллективные) силы, это некий идеал народа, символ свободы. Данное произведение является отражением мировосприятия народа. Эпос описывает жизнь того или иного человеческого коллектива, подчиняющего себе своими закономерностями решительно всякую личную жизнь, индивид реализует себя только в рамках этого коллектива. Поэтому потеря героя – смерть Урал-батыра – это потеря общественного блага, гибель на фоне борьбы космоса с хаосом. Но его смерть (и воскрешение) необходимы для перерождения и нескончаемости жизни.

### **Список литературы:**

1. Бородай Ю.М. Эротика. Смерть. Табу. Трагедия человеческого сознания. М.: Гнозис, Русское феноменологическое общество, 1996. – 416 с.
2. Галлямов С.А. Башкордская философия. Том 3. – Уфа: Китап, 2005. – 344 с.
3. Лосев А.Ф. Гомер (Сер. Жизнь замечательных людей). – М.: Молодая гвардия, 2006. – 400 с.
4. Мелетинский Е.М. От мифа к литературе. – М.: РГГУ, 2001. – 168 с.
5. Мелетинский. Е.М. Поэтика Мифа. – М.: Наука, 2000. – 407 с.
6. Урал батыр. Башкирский народный эпос. Уфа: Башкирское книжное издательство, 1977. – 518 с.

**СЕКЦИЯ**  
**«ЛИНГВИСТИКА»**

**ФУНКЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В РОМАНЕ**  
**J. K. ROWLING «HARRY POTTER AND THE HALF-BLOOD PRINCE»**

*Акулинина Дарья Алексеевна*  
*студент группы 208-31, СурГУ,*  
*РФ, г. Сургут*  
*E-mail: [dashayoung@mail.ru](mailto:dashayoung@mail.ru)*

*Карнюшина Вера Вениаминовна*  
*научный руководитель, канд. филол. наук,*  
*доцент кафедры лингвистики и МК, СурГУ,*  
*РФ, г. Сургут*

Актуальными проблемами фразеологических исследований являются проблемы, связанные с уточнением понятия фразеологической единицы, соотношение фразеологизмов с другими языковыми единицами, сущность процессов возникновения и закрепления в системе языка новых фразеологических оборотов, оценочные и эмоциональные характеристики фразеологических единиц, особенности их речевой реализации и другие [2, с. 4].

Изучение иностранных языков широко распространено в нашей стране. Английский язык является самым изучаемым на данный момент. Хорошее знание иностранного языка, невозможно без знания его фразеологических единиц или идиоматических выражений. Знание фразеологии чрезвычайно облегчает чтение как публицистической, так и художественной литературы.

До настоящего времени недостаточно полно изучены и описаны функциональные характеристики фразеологических единиц в творчестве J.K. Rowling, учитывая современные тенденции лингвистической науки.

А.В. Кунин в своем исследовании выделяет ряд функций фразеологизмов: коммуникативная, номинативная, назывная, нейтрально-назывная, стилистическая, познавательная (когнитивная), волюнтативная, дейктическая, кумулятивная, резюмирующая, оценочная, контактоустанавливающая, результативная,

компенсаторная, текстообразующая (или контекстообразующая), прагматическая и функция подтверждения мысли [2, с. 111 – 115].

В ходе анализа произведения нами было выбрано 371 идиоматическое выражение, относящееся к **номинативной функции**.

Например, в следующем отрывке мы наблюдаем использование фразеологизма **somebody's heart sinks** в указанной функции:

*Harry's heart sank as he took the small scroll of parchment. Once the girl was out of earshot he said, «Dumbledore said we wouldn't be having any more lessons until I got the memory!»* [5, с. 556].

**Somebody's heart sinks** — if someone's heart sinks, they start to feel sad or worried [3, с. 184].

В исследуемом примере автор выражает эмоцию фразеологизмом *somebody's heart sinks*. Номинативная функция была выделена нами, основываясь на исследовании А.В. Кунина, что фразеологические единицы заменяют объекты в речевой деятельности их фразеологическими наименованиями. Следовательно, фразеологизм *somebody's heart sinks* заменяет синонимичный глагол *to worry*. Автор использует такой прием для усиления эмоционального состояния героя.

Согласно И.В. Арнольд, фразеологизмы можно описать согласно их структуре [1, с. 191]. Соответственно, ФЕ *somebody's heart sinks* можно записать в виде формулы: possessive Pronoun + N + V.

Кроме того, в ходе анализа произведения нами было выбрано 43 идиоматических выражений, относящиеся к **волюнтативной функции**.

Например, в исследуемом отрывке мы наблюдаем использование фразеологизма **hold your tongue** в указанной функции:

*«Then you ought to hold your tongue!» snarled Bellatrix* [5, с. 36].

**Hold your peace/tongue** — to say nothing although you would like to give your opinion [4, с. 1573].

В этом отрывке происходит коммуникативная ситуация между Нарциссой, Веллатрисой и Снейпом. Восклицание принадлежит Беллатрисе. Автор

употребляет фразеологизм *hold your tongue*. Волюнтаривная функция была выделена нами, основываясь на исследовании А.В. Кунина, что фразеологические единицы могут выражать волеизъявление в речевой деятельности. Следовательно, с помощью фразеологизма *hold your tongue* герой выражает свою волю, а именно желания высказаться, не смотря на приказ молчать. Автор использует такой прием для усиления эмоциональной экспрессии выражения.

Согласно И.В. Арнольд, фразеологизмы можно описать согласно их структуре [1, с. 191]. Соответственно, ФЕ *hold your tongue* можно записать в виде формулы: V + one's + N.

Далее в ходе анализа произведения нами было выбрано 551 идиоматическое выражение, относящееся к **дейктической функции**.

Например, в разбираемом отрывке мы наблюдаем использование фразеологизма **at once** в указанной функции:

«*That can be rearranged*», said the portrait **at once** [5, с. 9].

**At once** — immediately, without delay [4, с. 1025].

В данном отрывке происходит беседа между портретом и премьер министром маглов (люди, не способные пользоваться магией). Исследуемое выражение принадлежит портрету. Автор употребляет фразеологизм *at once*. Дейктическая функция была выделена нами, основываясь на исследовании А.В. Кунина, где утверждается, что дейксис указывает на пространственную или временную локализацию действия, явления, события относительно точки отсчета, релевантной в рамках той или иной речевой ситуации, следовательно, фразеологизм *at once* относится к временному дейксису.

Согласно И.В. Арнольд, фразеологизмы можно описать согласно их структуре [1, с. 191]. Соответственно, ФЕ *at once* можно записать в виде формулы: prep + Adv.

Помимо этого, в ходе анализа произведения нами было выбрано 17 идиоматических выражений, относящиеся к **результативной функции**.

Например, в следующем отрывке мы наблюдаем использование фразеологизма **be lost for words** в указанной функции:

*The Prime Minister was momentarily **lost for words**. Despite his indignation at the position into which he had been placed, he still rather felt for the shrunken-looking man sitting opposite him* [5, с. 24].

**Be lost for words** — to be so surprised, confused that you do not know what to say [4, с. 882].

В этом отрывке автор использует фразеологизм *be lost for words*. Основываясь на исследовании А.В. Кунина, что фразеологическая единица обозначает причины, вызвавшие определенное действие или состояние, а именно ощущения премьер министра, которые появились в результате разговора с собеседником. Следовательно, мы можем утверждать, что фразеологизм *be lost for words* выполняет результативную функцию. Автор использует такой прием для усиления эмоционального состояния героя.

Согласно И.В. Арнольд, фразеологизмы можно описать исходя из их структуры [1, с. 191]. Соответственно, ФЕ *be lost for words* можно записать в виде формулы: V + prep + N.

Таким образом, мы провели исследование произведения современной английской литературы «Harry Potter and the Half-Blood Prince», написанное J.K. Rowling. Нами были определены главные функции фразеологических единиц на основе исследуемого текстового материала: номинативная, волюнтативная, дейктическая и результативная функции. Всего в тексте было найдено 982 фразеологизма, из них 56,1% – фразеологизмы, выполняющие дейктическую функцию. Исходя из проведенной статистики, можно сделать вывод, что самыми распространенными в произведении «Harry Potter and the Half-Blood Prince» являются фразеологизмы – дейктики.

## **Список литературы:**

1. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка: Пособие для студентов педагогических институтов – М: Изд. «Просвещение», 1966 – 346 с.
2. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка: Учеб. Для ин-тов и фак. иностр. яз. – 2-е изд., перераб. – М. : Высш. шк., Дубна: Изд. центр «Феникс», 1996 – 381с.
3. Cambridge International Dictionary of Idioms, Elizabeth Walter. – Cambridge University Press, 1998. – 604 p.
4. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, A S Hornby. – Oxford University Press, 2012. – 1874 p.
5. Rowling J. K. Harry Potter and the Half-Blood Prince. – Bloomsbury, 2010. – 768 p.

## **ВОКАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО А.С. АРЕНСКОГО: НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД ПОЭТИЧЕСКИМ ТЕКСТОМ**

***Богунова Мария Александровна***

*студент 4 курса, кафедра истории музыки КГИИ,  
РФ, г. Красноярск*

***Винокурова Наталья Васильевна***

*научный руководитель, канд. искусствоведения, доцент КГИИ,  
РФ, г. Красноярск  
E-mail: [nataly-pit@mail.ru](mailto:nataly-pit@mail.ru)*

Романсы А.С. Аренского – выдающегося русского композитора второй половины XIX - начала XX века - при жизни композитора исполнялись такими корифеями сцены, как Ф.И. Шаляпин, В.Ф. Комиссаржевская (с изумительным мастерством и вдохновением выступившая в жанре мелодекламации А.С. Аренского на тексты стихотворений в прозе «Нимфы», «Лазурное царство» и «Как хороши, как свежи были розы» И.С. Тургенева), Л.В. Собинов, Е.И. Збруева, Е.А. Лавровская и др. Специально для Ф.И. Шаляпина были написаны Провансальская баллада «Менестрель» (ор. 17 № 1) на стихи А. Майкова и баллада «Волки» (ор. 58) на стихи А.К.Толстого. «Менестрель» первоначально был написан для голоса в сопровождении фортепиано и позднее был инструментован, баллада «Волки» сразу была написана для голоса с оркестром. Обе баллады были изданы в виде партитуры: первая - в 1903 г., вторая - в 1902 г. Тем самым А. Аренский внес свою лепту в создание так называемой оркестровой песни. Замечательный певец и популяризатор творчества композитора К. Плужников заметил, что А.С. Аренский в своем вокальном творчестве является прямым наследником замечательной триады композиторов первой трети XIX века – А.Е. Варламова, А.Л. Гурилева, А.А. Алябьева (5), подчеркнув при этом особое родство образного строя сочинений Аренского и Варламова. Для обоих композиторов характерно воплощение различных граней любовной лирики. «Трагические жизненные перипетии наложили своеобразный отпечаток на музыку Аренского,

напоенную светом доброты и в то же время неизъяснимой печали – как в народной песне, воплотившей душу

русского человека» [5, с. 39]. Если Глинка уже при жизни был признан гением, то современников Глинки часто называли и считали дилетантами. Тем не менее, время все расставило на свои места, и композиторская триада – Варламов, Гурилев и Алябьев – заняла достойное место в истории русской музыки. При этом при всей, казалось бы, простоте и безыскусности их вокального творчества, раскрыть в полной мере всю глубину содержания романсов и песен этих композиторов может далеко не каждый исполнитель.

Прочные узы связывают вокальное творчество Аренского со многими предшественниками, среди которых следует назвать М.А. Балакирева, Н.А. Римского-Корсакова, А.Г. Рубинштейна, П.И. Чайковского. Заметно и влияние таких современников композитора, как С.И. Танеев, С.М. Ляпунов, С.В. Рахманинов.

Ценность камерно-вокального творчества композитора обусловлена, в первую очередь, одухотворенностью и, одновременно, простотой поэтических замыслов; подлинной демократичностью музыкального языка; органичным синтезом высокой художественности, отточенности звуковых форм и непосредственности, искренности высказывания.

Давая оценку вокальным камерно-ансамблевым сочинениям А.Аренского, Б. Асафьев в свое время заметил, что «мягкий мелодический рельеф как выражение душевной природы композитора, элегичность как один из основных тонов его шкалы настроений, изящество музыкальной речи свойственны вокальным ансамблям Аренского в той же мере, как и его романсам» [1, с. 115].

Круг поэтов вокального творчества А.С. Аренского связан с русской поэтической традицией. Это А. Майков, А. Пушкин, А. Апухтин, М. Лермонтов, А. Хомяков, А. Фет, Д. Ратгауз, А. Голенищев-Кутузов, А. Плещеев, Г. Щепкина-Куперник, С. Надсон и др.

Сюжеты и поэтические образы стихотворений, к которым обращался Аренский, повествуют, как правило, о неразделенной любви, (в романсах

«В альбом» на стихи М. Лермонтова, «Разбитая ваза» и «Я ждал тебя» на стихи А. Апухтина и др.), о несбывшихся надеждах и утраченном счастье («Лебединая песнь» на стихи А. Голенищева-Кутузова, «Все тихо вокруг» на стихи А.Фета). Основой образного строя романсов могут стать и туманные, подпернутые меланхоличной дымкой грезы (например, в романсах «Весной» на слова неизвестного автора, «В полусне» на слова Л. Мунштейна, «Я ласк твоих страшусь» на слова П.Б. Шелли в переводе К. Бальмонта). «Действие» многих романсов Аренского происходит ночью, и это понятно: романтика ночного пейзажа, мечты, свидания, разлуки – сама музыка» [5, с. 44]. Ночные образы представлены, например, в таких романсах А. Аренского, как «Ночь» на слова неизвестного автора (соч. 17, № 4), «День отошел» (соч. 44, № 4) и «Летняя ночь» (соч. 14, № 2) на слова А. Голенищева-Кутузова.

Аренский, автор любимых русской публикой сочинений, неизменно опирался в творчестве на бытующие интонации, на широко известные мелодические обороты. В вокальном творчестве А. Аренского в полной мере представлен «интонационный словарь эпохи» (Б. Асафьев). Городской романс, с его характерными особенностями и специфическим выразительным языком – интимным и проникновенным, в меру сентиментальным – основа, на которой кристаллизовался вокальный стиль композитора.

При «омузыкаливании» поэтического текста Аренский стремился, с одной стороны, к передаче общего эмоционального тонуса, с другой стороны, много внимания уделял и отдельным выразительным деталям.

Вокальная партия в романсах Аренского имеет две тенденции развития. С одной стороны, ей свойственна протяженность, континуальность развертывания мелодической линии, широкораспевные обороты. С другой стороны, кантилена часто уступает место искусной декламации. В большинстве романсов композитора органично – непринужденно и естественно - сочетаются, протяженные мелодические построения широкого амбитуса с эпизодами декламационного характера.

На основе анализа ряда романсов композитора можно выявить некоторые, характерные для вокального творчества Аренского стилистические черты.

Индивидуальное начало просматривается, прежде всего, в работе композитора с поэтическим текстом. Размер стопы поэтического текста в романсах Аренского практически всегда меняется. При этом, однако, даже сохраняя двух - либо трехдольность поэтической стопы в музыкальном метре романса, композитор нередко меняет количество ударных слогов, а значит метра, - в вокальной партии.

Большое значение в разворачивании интонационной формы романсов имеет принцип повторности. Метроритмическая вариантность – средство индивидуализации каждой строки поэтического текста. За редким исключением можно отметить повтор ритмической организации стиха — музыкальной фразы, что, как правило, происходит в разных строфах. При этом к такому приему композитор прибегает в романсах, образный строй которых связан с передачей определенного состояния сосредоточенного раздумья, размышления, мечтаний и грез. Именно в таких романсах Аренский сохраняет внутреннюю единую структуру строфы, как на синтаксическом, так и на композиционном уровнях. Ритмический рисунок вокальной партии при этом предельно «сглажен», придавая тем самым простоту и прозрачность фактуре. Это, например, романсы, «Над озером» на стихи А. Голенищева-Кутузова, «Когда поэт скорбит» на стихи С. Андреевского, «Весной» на стихи В. Соловьева, «Я видал иногда» на стихи М.Лермонтова.

Обращает на себя внимание трактовка масштабов стихотворного текста, который представлен в романсе либо более крупными разделами, нежели в стихотворной форме, либо наоборот, более мелкими (например, романс «Певец» на стихи А. Хомякова). Композитор может также либо увеличить количество строф в стихотворении за счет повтора, либо, наоборот, сократить, отказываясь от тех повторов, которые имелись в стихотворении.

Весьма важную роль в создании определенного образного строя в романсах А. Аренского играет партия фортепианного сопровождения, которая

вполне самостоятельна и разнообразна, всегда тщательно разработана. Она не только создает общий эмоциональный фон, но довольно часто вступает в выразительный диалог с певцом, оттеняя отдельные семантически значимые обороты поэтического текста. Простое дублирование вокальной партии в партии аккомпанемента – явление довольно редкое. Например, в романсе «Давно-ль под волшебные звуки» на слова А. Фета, звучащем в темпе «Tempo di Valse», композитор цитирует вальсовую мелодию, которую он услышал в исполнении садового оркестра. Об этом свидетельствует ремарка в нотах «мелодия заимствована». В романсе-балладе «Менестрель» на слова А. Майкова ведется повествование от третьего лица, и в фортепианной партии звучит имитация игры на арфе (лире), сопровождающей неспешное повествование сказителя.

В некоторых романсах композитор прибегает к замене отдельных слов, либо речевых оборотов, как на уровне одной-двух строк, так и на уровне всего поэтического текста. Такие замены, с нашей точки зрения, способствуют более точному, глубокому раскрытию образного содержания. Иногда композитор сокращает поэтический текст за счет изъятия одного или нескольких стихов, либо целой строфы поэтического текста. Например, стихотворение А. Хомякова «Певец» воплощает картину сна. Кольцевой повтор первого и последнего четверостишия поэтического текста, как напоминание того, что это был всего лишь сон, у Аренинского отсутствует. Композитор исключает из своего романса последнюю строфу поэтического текста, придавая образному строю более реалистичное содержание.

В романсе «Песнь рыбки» на слова М. Лермонтова Аренинский отказывается от прилагательного «туманный» (взор), заменив его более точным для него прилагательным – «унылый», конкретизирующим определенное настроение, душевное состояние. В романсе «Весной» на стихи В. Соловьева отдельные речевые обороты на протяжении всего стихотворения заменяются на обороты метафорического содержания, придающие этим романсу более легкий,

светлый, наивный, мечтательный характер. На наш взгляд, такие коррективы текстов способствуют возрастанию художественной ценности романсов.

Подводя итоги, следует отметить следующие особенности вокальной лирики А.С. Аренского:

- Декламационный, по преимуществу, характер вокальной партии.
- Довольно частая смена размера стихотворной стопы в романсе.
- Устойчивый прием вариантности, как ритмической, так и мелодической, в каждой строке воплощенного в музыке поэтического текста.
- Наличие в романсах танцевальных ритмоформул, как на уровне вокальной, так и на уровне инструментальной партий.
- Активное вмешательство в поэтический текст (замена отдельных слов, речевых оборотов, сокращение текста).
- Укрупнение разделов поэтической формы в романсах.

Столь активная работа с поэтическим текстом в романсе, исключительное значение декламационного строя вокальной партии, обращение композитора к жанру мелодекламации позволяют сделать предварительные выводы о близости романсового творчества А. Аренского сложившемуся на рубеже XIX-XX гг. жанру «стихотворение с музыкой», представленного в творчестве С.И. Танеева, С.В. Рахманинова и др. композиторов – уже XX века (6).

### **Список литературы:**

1. Асафьев Б.В. Русская музыка XIX и начало XX века. – Музыка, 1979. – 340 с.
2. Васина-Гроссман В.А. Русский классический романс XIX века. Издательство академии наук СССР, – Москва, 1956. – 351 с.
3. Келдыш Ю.В. Композиторы петербургской и московской школ// История русской музыки. В 10-ти тт. Т.9: Конец XIX начало XX века. – М., 1994. – С. 338-387.
4. Митина А.О. Оркестровые песни А.С. Аренского в контексте истории жанра// Музыковедение. – 2011. – №8. – с. 29- 34.
5. Романсы Аренского// К.Плужников Забытые страницы русского романса. – Л., «Музыка». – 1988. – 102 с.
6. Савельева О.С. Стихотворение с музыкой. К проблеме жанровой атрибуции. Дипломная работа. Научный руководитель: кандидат искусствоведения, профессор кафедры истории музыки И.В.Ефимова. – Красноярск. – 2001. – 100 с. Рукопись (КГИИ).

## **ИЗУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

***Винерцева Юлия Юрьевна***

*магистрант Арзамасского филиала  
Нижегородского государственного университета,  
РФ, г. Арзамас  
E-mail: [vinertseva86@mail.ru](mailto:vinertseva86@mail.ru)*

***Агеева Людмила Геннадьевна***

*научный руководитель, канд. психол. наук, доцент кафедры общей  
и педагогической психологии Арзамасского филиала  
Нижегородского государственного университета,  
РФ, г. Арзамас*

Проблема речевой коммуникации является одной из основных в психологии, лингвистике, психолингвистике, педагогике и социологии, так как речевое общение является главным видом человеческой деятельности, основным условием развития речи и мышления ребенка, формирует его отношение к окружающим, создает специфические способы социального контакта.

Изучению коммуникативно-речевой деятельности детей дошкольного возраста посвящены работы А.А. Леонтьева, М.И. Лисиной, С.Л. Рубинштейна, Ф.А. Сохина и др. [1, 2, 3, 5].

А.Г. Рузская характеризует коммуникативно-речевую деятельность, как стремление индивида к разнообразной речевой деятельности на уровне доступных ему языковых возможностей [4].

Несмотря на интерес исследователей к проблемам речевой коммуникации детей дошкольного возраста, особенности общения у данной категории изучены недостаточно.

С целью изучения состояния речевых и коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие 24 воспитанника ДОУ г. Арзамаса. В ходе исследования применялись: методика М.И. Лисиной, методика Г.А. Цукерман «Рукавичка», беседа.

Оценка речевого поведения исследуемых детей, выявление степени активности их общения анализировались по следующим критериям: коммуникабельность, мотивация, степень самостоятельности, экспрессивность и продолжительность общения, характеристика речевых высказываний.

Целью методики М.И. Лисиной являлось выявление предпочитаемой ребенком формы взаимодействия из предлагаемых на выбор трех типов (игра, чтение, беседа на личностные темы со взрослым), соответствующих ситуативно-деловой, внеситуативно-познавательной, внеситуативно-личностной формам общения.

Анализ результатов по методике показал, что ситуативно-деловая форма общения, характерная, по М.И. Лисиной, для детей до 3-х лет, оказалась ведущей у 12,5% старших дошкольников. При этом часть испытуемых достаточно легко устанавливала контакт с экспериментатором, во время исследования дети чувствовали себя расковано. У них отмечались высказывания ситуативного характера, небольшая продолжительность деятельности. Другие дети редко обращались ко взрослому по личной инициативе, почти не задавали вопросов, отвечали на вопросы одним словом.

Внеситуативно-познавательная форма общения преобладала у 37,5% детей. В соответствии с протокольными записями эти испытуемые в общение со взрослым вступили не сразу, потом постепенно втянулись в ситуацию общения, стали обращаться к экспериментатору, но, тем не менее, относились к нему настороженно, проявляли скованность, напряжение. Обращения дошкольников к взрослому были связаны, как правило, с их действиями. Дети практически не делали попыток привлечь взрослого к совместной деятельности.

У 50% испытуемых обнаружился интерес к внеситуативно-личностному общению со взрослым. Они внимательно слушали несложные тексты, обсуждали прочитанное, часто задавали вопросы, чувствовали себя спокойно, уверенно, проявляли заинтересованность в общении, инициативно обращались ко взрослому.

Методика Г.А. Цукерман «Рукавичка» направлена на изучение коммуникативных умений детей в общении со сверстниками в процессе совместной деятельности и проводилась в виде игры. Дети были организованы в пары, им предлагалось раскрасить контуры рукавичек. Каждой паре испытуемых давалась инструкция о необходимости договариваться, чтобы они левую и правую перчатки украсили одинаково, так, чтобы обе перчатки составили пару. Перед началом рисования на вопросы, уточняющие цель общей деятельности, все дошкольники отвечали приблизительно одинаково: «Надо раскрасить перчатки одинаково». На вопрос о том, как нарисовать одинаковые рисунки, следовал ответ, смысл которого сводился к следующей фразе: «Надо спрашивать у другого...Надо смотреть как другой раскрашивает... Не надо ругаться».

Учитывая результаты методики, можно сделать вывод, что коммуникативные действия по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества у старших дошкольников сформированы частично. 41,7% испытуемых не имели навыка обосновывать свои суждения, а тем более аргументировать свою точку зрения. В процессе работы взаимопомощь, взаимный контроль у этой группы детей отсутствовали, имели место критика, упрёки, указания. Эмоциональное отношение к совместной деятельности – нейтральное, что проявилось в игнорировании друг друга, в ссорах.

Контакты 58,3% старших дошкольников с другими детьми носили речевой характер. Они стремились к общению со сверстниками, советовались по поводу организации совместной деятельности, при неудаче пытались утешить товарища, помочь преодолеть трудности. У них отмечались владение навыками общения в доброжелательной форме, аргументированность высказываний.

С целью исследования речевой активности, коммуникативных умений, речевых средств общения у детей была организована беседа.

Было выявлено, что 37,5% испытуемых являлись инициатором диалога, активно его поддерживали, их реплики имели адресата. Для общения дети

использовали развернутую фразовую речь и широкий спектр паралингвистических средств. Психолог характеризовал дошкольников этой группы как спокойных, уравновешенных, редко конфликтующих со сверстниками, активных на занятиях.

50% старших дошкольников не всегда являлись инициаторами диалога, однако диалог, возникший по инициативе экспериментатора, ими активно поддерживался. Продолжительность диалога была небольшой, так как дети постоянно задавали вопросы, но, не дослушав ответа, ставили новые. Они перебивали собеседника в эмоционально значимой ситуации. Иногда дошкольники обращались к педагогу на «ты», произносили просьбы в приказном тоне. Речевой статус характеризовался аграмматичными фразами, шаблонностью. На некоторые вопросы дети отвечали с затруднениями, иногда при помощи подсказок или не реагировали, продолжая говорить об интересующих их событиях, при этом в собственных высказываниях часто опускали важные детали. Реплики детей носили в основном инициативный характер. При построении собственных инициаций допускались неточности, но смысл сказанного не искажался. По оценке психолога, испытуемые этой группы импульсивны, расторможены, конфликтны, не умеют наладить положительные формы общения со сверстниками, на занятиях быстро утомляются, часто отвлекаются, мешают другим.

12,5% детей не являлись инициаторами общения, не всегда отвечали на реплики собеседника, а если отвечали то односложно. При построении сложноорганизованного высказывания старшие дошкольники испытывали определенные сложности: речь изобиловала необоснованными паузами, повторениями. В высказываниях испытуемых присутствовали аграмматизмы, активно использовались примитивные жесты. По оценке психолога, дети этой группы пассивны, медлительны, скованны, тревожны, с трудом включаются в общение.

Анализ полученных данных эксперимента позволил установить, что указанные речевые и коммуникативные затруднения части старших

дошкольников оказывают отрицательное влияние на усвоение и поддержание контактов со сверстниками во время игры, процесса общения в целом. Эти дети нуждаются в специально организованной работе по формированию общения в процессе активной коммуникативно-речевой деятельности.

### **Список литературы:**

1. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1985. – 214 с.
2. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.
3. Рубинштейн С.Л. Речь и общение. Функции речи. Развитие речи у детей / С. Л. Рубинштейн // Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
4. Рузская А.Г. Развитие общения ребенка с взрослыми и сверстниками // Хрестоматия / Сост. Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 1997. – 456 с.
5. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников: Учеб. пособие /Ф.А. Сохин. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. – 224 с.

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЭМОТИВНЫХ СРЕДСТВ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

*Ермухина Дарья Владиславовна*  
*студент, кафедра «Иностранных языков» СГСХА,*  
*РФ, г. Самара*  
*E-mail: [Tlt\\_11@mail.ru](mailto:Tlt_11@mail.ru)*

*Романова Светлана Владимировна*  
*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент СГСХА,*  
*РФ, г. Самара*

**Объектом** нашего исследования являются произведения на английском языке Алана Александра Милна «Winnie the Pooh» и русского писателя Алексея Николаевича Толстого «Золотой ключик или приключения Буратино», рассмотренные в свете лингвистического выражения категории эмотивности. **Предметом** исследования выступили междометия русского и английского языков.

**Гипотеза** данного исследования заключается в том, что по сравнению с английской литературой, русская литература более богата эмотивными средствами.

**Актуальность** нашего исследования объясняется важностью изучения описания экспрессивных языковых единиц как приемов и средств создания эффективного воздействия текста на адресата, способных воздействовать на волевую, эмоциональную и интеллектуальную сферы реципиента.

**Цель** настоящего исследования состоит в выявлении и описании языковых средств экспрессивности в тексте английского и русского произведений.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач:

- Выбрать междометия из русского и английского произведений;
- Произвести подчёт и анализ эмотивных средств;
- Сопоставить выбранные эмотивные средства двух произведениях;

## **Основные проблемы использования мотивов языковых единиц для придания высказыванию естественности и эмоциональности (например английских междометий)**

Природу языка можно понять и объяснить, исходя только из самого человека и его мира. Именно поэтому, чаще всего исследователи языка обращаются к теме человеческого фактора, что предполагает изучение языка в тесной связи с человеком. Человек – не робот; он неотделим от эмоций, которые непосредственно проявляется в его мимике, речи, движениях и голосе.

Эмоции (фр. *emotion* от лат. *emovere* «волновать, возбуждать») - одна из форм отражения мира, которая обозначает душевные волнения, переживания и чувства.

Эмоции многогранны: они затрагивают опыт и чувства, поведение и физиологию, формы концептуализации и формы познания. Эмоция объединяет в себе разные явления: эмоциональное состояние, связанное с внутренним эмоциональным переживанием, не имеющим внешнего проявления; Эмоциональные реакции, имеющие свой аналог во внешних способах выражения.

Многозначность эмотивных междометий, в том числе лексических единиц, не вызывает трудностей у носителей языка, так как разнообразные значения подсознательно усваиваются во время взаимодействия с обществом на фоне средств, обеспечивающих снятия полисемии в контексте.

Реализация значения многозначных слов, в частности эмотивов, происходит с помощью:

- а) Невербального контекста (максимальной обусловленности ситуацией речи)
- б) вербального контекста (дополнительного словесного подкрепления)
- в) Паралингвистических средств (телодвижения, мимике, жестов)
- г) супraseгментных средств (тона, громкости, интонации).

Междометия являются полиэмотивными единицами. Рассматриваемый языковой материал показывает, что каждое междометие может сообщать более

чем об одной эмоции. Выборка междометий из произведения А.А.Милана «Winnie the Pooh» представлена в таблице 1.

*Таблица 1.*

**Выборка междометий из произведения А.А.Милана «Winnie the Pooh»**

<b>Междометие</b>	<b>Выражаемая эмоция</b>	<b>Частотность употребления</b>	<b>%</b>
Hooray!	Удивление	1	1
Aha!	Восхищение, удивление	6	7
Oh! Ow!	Радость, печаль, удивление	53	60
Ha! Ha!	Смех	1	1
Pop!	Удивление	1	1
Ah!	Удивление, восхищение, расстройство	7	8
Brother!	Удивление	5	6
No!	Отрицание	4	5
Yes!	Согласие	2	2
Well	Согласие	6	7
Oooo!	Боль, удивление	2	2
Итого		88	100

Как видно из данной таблицы, многие междометия выражают чувства и эмоции в самом общем виде, не указывая на их отрицательный или положительный характер. Междометие «oh», например, выражает и печаль, и радость, и некоторые другие эмоции, например:

«...Oh!.. I think Heffalumps come if you whistle...» (Pooh).

Использование междометия в данном примере обусловлено радостью Винни-Пуха от посетившей его идеи.

Кроме того, следует отметить, что междометие «oh», несмотря на то, что несет, прежде всего, эмоциональную нагрузку, иногда, контекстуально, может выполнять связующую функцию. В этом случае эмоциональная нагрузка междометия приближена к нулю:

«...Oh, Bear!» said Christopher Robin. «How I do love you!»

Междометие «oh» в этом примере говорит о нежных чувствах Кристофера к своему плюшевому мишке, междометие «oh» как бы смягчает обращение, что придает ему еще большую чувственность.

В другом примере наблюдаем использование междометия «oh» в функции удивления и призыва о помощи:

«...**Oh, help!** Said Pooh, as he dropped ten feet on the branch below him...».

В ходе анализа произведения А.А.Милана «Winnie the Pooh» были выявлены синтаксические эмотивные средства. Наиболее частотными из выделенных средств стали восклицательные предложения. «...**Oh, help!** Said Pooh. «I'd better go back.» «Oh, brother! Said Pooh. «I will have to go on.» «I can't do either!» said Pooh. «Oh, help and bother!»

Автор обращается к восклицательным предложениям в момент особого эмоционального состояния, передавая определенную ситуацию, которая и получает свое «эмотивное» развитие.

Выборка междометий из произведения А.Н.Толстого «Золотой ключик, или приключения Буратино» представлена в таблице 2.

*Таблица 2.*

**Выборка междометий из произведения А.Н.Толстого «Золотой ключик, или приключения Буратино»**

междометие	Выражаемая эмоция	Частотность употребления	%
Ой-ой; Ай-ай	Удивление, боль, расстройство	16	21
Ну	Отрицание, восхищение	15	20
Э-хе-хе	Расстройство	6	8
Ах, а	Удивление, восхищение, расстройство	14	19
Хи-хи, ха-ха	Смех, радость	4	5
Эй	Удивление, восхищение	5	7
Ох, ох	Расстройство, печаль	3	4
Пи-пи, ла-ла		2	3
Аап...аап...чхи		4	5
Ага	Согласие, одобрение	2	3
Ух, эх	Удивление, печаль	4	5
Итого		75	100

Как видно в данной таблице, в русском языке также, как и в английском многие междометия выражают эмоции, не указывая на их отрицательный или положительный характер.

Междометие «Ах», например, может выражать и печаль, и радость, и некоторые другие эмоции, например:

«...Ах ты, безмозглый, доверчивый мальчишка с коротенькими мыслями!  
– сказала Тортила.

– Сидеть бы тебе дома да прилежно учиться! Занесло тебя в страну дураков!».

Использование междометия в данном примере выражает злость черепахи на Буратино.

Так же междометие «Ах» может выражать радость:

«...Ах, какое счастье! – прошептала она, но сейчас же прибавила взрослым голосом: - Мальчики, ступайте немедленно мыться и чистить зубы. Артемон, проводи мальчиков к колодцу».

На основе проделанного выше анализа можно сделать вывод о том, что выдвинутая ранее гипотеза не подтвердилась, а именно: английская литература на примере произведения А.А.Милана «Winnie the Pooh» оказалась более насыщена эмотивными средствами, чем русская на примере произведения русского писателя А.Н.Толстого «Золотой ключик, или приключения Буратино». Эмотивных средств на примере междометий в произведении А.А.Милана выявлено 88, а в произведении А.Н.Толстого – 75.

Наиболее распространенными междометиями в «Winnie the Pooh» являются междометия «Oh» и «Ow» (53%), а в «Золотой ключик, или приключения Буратино» междометия – «Ой, ой», «Ай-ай» и «Ах» (16, 15 и 14%).

Эмотивное богатство синтаксического и лексико-сематического уровней обусловлено не только бесчисленным числом входящих в него единиц, но и сложной системой их речевой организации и комбинирования, а также разнообразием их качества.

### **Заключение**

В начале данного исследования, была высказана гипотеза о том, что русская литература по сравнению с английской литературой, более богата эмотивными средствами.

Но основе проделанного выше анализа, можно сделать вывод о том, что выдвинутая ранее гипотеза не подтвердилась, а именно: английская литература на примере произведения А.А.Милана «Winnie the Pooh» оказалась более

насыщена эмотивными средствами, чем русская на примере произведения русского писателя А.Н.Толстого «Золотой ключик, или приключение Буратино». Эмотивных средств на примере междометий в произведении А.А.Милана выявлено 88, а в произведении А.Н.Толстого – 75.

Наиболее распространенными междометиями в «Winnie the Pooh» являются междометия «Oh» и «Ow» (53%), а в «Золотой ключик, или приключения Буратино» междометия – «Ой-ой», «Ай-ай» и «Ах» (16, 15 и 14%).

### **Список литературы:**

1. Милн А. Повести о Винни-Пухе. Стихи для детей. Сборник. Сост. Д.М. Урнов. – На англ. Яз. Радуга [1983. – 448с.]
2. Толстой А.Н. Золотой ключик, или приключения буратино. –Изд. Правда [1991. – 544 с.]
3. The Concise Oxford Russian Dictionary., М.:Издательский дом ИНФРА –М, [2002.-1007с.]

## **ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ КАК СПОСОБ ДОСТИЖЕНИЯ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ В ТЕКСТАХ ВНЕШНЕЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ**

*Макарычева Екатерина Федоровна*

*студент магистратуры 2 курса кафедры переводоведения МПГУ*

*РФ, г. Москва*

*E-mail: [ekaterina.makarycheva@bk.ru](mailto:ekaterina.makarycheva@bk.ru)*

*Шемчук Юлия Михайловна*

*научный руководитель, д-р филол. наук, профессор МПГУ*

*РФ, г. Москва*

Каждый переводчик понимает тот факт, что абсолютно точного перевода достичь невозможно. Именно поэтому лингвисты используют термин эквивалентности для определения степени тождественности между текстом оригинала и перевода [2]. Комиссаров В.Н. в пособии «Современное переводоведение», ссылаясь на исследования Ю. Найды, утверждает, что «перевод заключается в создании на языке перевода ближайшего естественного эквивалента оригинала», т.е. целью перевода как процесса дешифровки является не точность значения отдельных единиц, а эквивалентная идея текста и максимально точное воспроизведение воздействия на реципиента [2, 117с.].

Таким образом, становится очевидным, что задача переводчика заключается в умении произвести многочисленные межъязыковые преобразования – переводческие трансформации – при строгом соблюдении норм языка перевода [1].

Комиссаров уточняет, что в любом высказывании помимо конкретного содержания выражается конкретная речевая функция, составляющая общую цель коммуникации [2, 120-125с.]. В современном языкознании используются различные принципы для классификации таких функций. Наиболее удобная для трактовки представлена в работах лингвиста Романа Jakobson, который предлагает шесть основных компонентов коммуникации: отправитель сообщения, адресат, референт (то, о чем идет речь в сообщении), канал связи, языковой код и само сообщение [3, 75с.]. Отсюда, соответственно, выделяются

основные речевые функции: эмотивная (ориентация на чувства и эмоции отправителя); волеизъявительная или побудительная (ориентация на получателя, стремление вызвать у него определенную реакцию); референтная (ориентация на содержание сообщения); контактоустанавливающая или фактическая (установка на канал связи); металингвистическая (ориентация на языковой код); поэтическая (эстетическое воздействие)[3].

Исходя из этого можно сделать вывод о том, что цель коммуникации напрямую зависит от речевой функции произведения, а значит, и выбор используемых переводческих трансформаций при переводе будет ограничиваться лингвистической реальностью явления.

Бархударов выделяет несколько элементарных типов трансформаций: перестановки, замены, добавления, опущения [1, 237с.].

Однако одна и та же единица языка в текстах с разной целью коммуникации будет иметь разные эквиваленты в языке перевода.

Говоря о текстах внешнеэкономической тематики необходимо отметить тот факт, что в русском языке существуют строгие каноны стиля воспроизведения, которые в свою очередь несколько отличаются от таковых в английском языке. Следовательно, кроме общих сложностей перевода, к примеру, терминологии, переводчику необходимо учитывать особенности научно-публицистического стиля речи. Сюда можно отнести конкретизацию при помощи имен собственных, дат и т.д., где, соответственно будут использоваться добавления, чтобы разъяснить получателю реалии английского языка. Кроме того, синтаксические особенности изложения не совпадают в разных языках, поэтому следует прибегать к грамматическим и лексическим перестановкам чтобы сохранить цель коммуникации. Что касается терминологии, то здесь во многом требуется замена лексических единиц, чтобы точно отразить содержание сообщения.

Рассмотрим пример из статьи, взятой из рубрики *Foreign Trade (The Economic Times)*.

*«China said it is making “every effort” to address India’s concerns on \$47 billion trade deficit as it called for combining Prime Minister Narendra Modi’s “Make in India” initiative with its “Made in China” to step up investments».*

*«Китайские экономисты утверждают, что они предпринимают все возможные усилия, чтобы направить интересы Индии на торговый дефицит в 47 млрд долларов, поэтому требуется совместить проект Вице Президента Наренда Модии «Сделано в Индии» с проектом «Сделано в Китае» с целью увеличения инвестиций».*

В целом, при переводе удалось сохранить синтаксическую структуру предложения. Однако если анализировать словосочетания, то можно выявить некоторые несоответствия. Нормы русского языка не предполагают использование родительного падежа, когда речь идет об именах собственных. Так, русскому человеку ближе услышать фразу *«интересы Индии»*, тогда как в английском языке нормой является *«India’s concerns»*.

Прием синекдохи часто используется в текстах оригинала научно-публицистического стиля. Именно поэтому зачастую в заголовках статей можно увидеть названия стран и другие имена собственные в качестве подлежащего. Абсолютно нормальным считается словосочетание *«China said»*, тогда как *Китай* никак не может выполнять действие говорения. Следовательно используется прием замены, а именно конкретизации *«Китайские экономисты»* с целью достижения эквивалентности перевода и соблюдения норм обоих языков.

Конечно, нельзя оставить без внимания частые случаи замены словорофм. Здесь *«every effort»* трактуется как *«все усилия»*, т.к. при сохранении одного и того же числа теряется значение слов либо в одном, либо в другом языке.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что тексты внешне-экономической тематики являются предметом переводческих трансформаций в относительно лимитированных позициях, т.к. кроме тех случаев, где используются термины, которые подлежат либо объяснению либо замене, существуют нормы и правила изложения сообщения такого характера

и в русском языке, которые могут быть использованы иначе в другом функциональном стиле речи и в другой речевой ситуации общения.

Конечная цель перевода заключается не в нахождении тождественных языковых единиц, а в воспроизведении цели коммуникации и в создании аналогичного воздействия на слушателя\читателя. Здесь переводчик использует межъязыковые преобразования – переводческие трансформации. Выбор трансформаций, необходимых для перевода, основывается на функции речевого произведения. Можно выделить несколько элементарных типов переводческих трансформаций, однако лингвисты по-разному предлагают рассматривать данный вопрос и, соответственно, имеют различные классификации. Даже опираясь на типы, предложенные Л.С. Бархударовым необходимо иметь ввиду тот факт, что в одном и том же тексте одни и те же языковые единицы могут иметь разные эквиваленты при разной цели коммуникации. В текстах внешнеэкономической тематики переводчик сталкивается с рядом трудностей: общие проблемы перевода текстов научного характера (терминология); особенности и различия научно-публицистического стиля в языках; общественно-политические реалии стран, о которых идет речь в тексте. Поэтому выбор используемых трансформаций будет основываться на ограничениях, связанных с этими трудностями.

Конечно, в дальнейшем более детальному исследованию подлежит подробное рассмотрение и анализ видов трансформаций, предложенных различными учеными-лингвистами. Для более глубокого понимания проблемы следует также выявить особенности рассматриваемых текстов с точки зрения функционального стиля в русском и английском языках; проанализировать влияние общественно-политической ситуации в мире на терминологический состав языков и перевод отдельных единиц; рассмотреть количественный и качественный состав переводческих трансформаций в текстах внешнеэкономической тематики.

### **Список литературы:**

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). – М., 2005.
2. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. – М., 2005.
3. Латышев Л.К. Курс перевода: Эквивалентность перевода и способы ее достижения. – М., 2011.
4. Левицкая Т.Р., Фитерман А.М. Теория и практика перевода с английского языка на русский. – М., 2013.
5. Львовская З.Д. Современные проблемы перевода / З.Д.Львовская; пер. с исп. В.П.Иовенко. – М., 2008.

## РОЛЬ КОНТЕКСТА В ПОНИМАНИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ НА МАТЕРИАЛЕ “THE LAND OF STORIES: THE WISHING SPELL” BY CHRIS COLFER

*Медведева Марина Игоревна*

*студент 3 курса СурГУ*

*РФ, г. Сургут*

*E-mail: [marishka\\_anm@mail.ru](mailto:marishka_anm@mail.ru)*

*Карнюшина Вера Вениаминовна*

*научный руководитель, к.филил.н. доцент кафедры лингвистики и МК*

*РФ, г. Сургут*

Настоящая статья посвящена изучению роли контекста в понимании английских фразеологизмов. В качестве материала для исследования послужило произведение американской литературы постмодернизма “*The Land of Stories: The wishing spell*”, написанное Крисом Колфером (*Chris Colfer*). Сказка «Страна Историй» сочетает в себе черты сказочного, драматического и комедийного жанров, однако неповторимость ему придаёт постмодернизм авторских размышлений и литературных тропов.

С точки зрения А.В. Кунина, анализ фразеологической единицы следует проводить на основе диалектического метода, конкретизируя в сфере фразеологии [Кунин, 1996, с 30]. В настоящей работе использовался **контекстологический** метод исследования, предложенный Н.Н. Амосовой. основой которого является изучение ФЕ в условиях речевого использования, выяснения влияния контекста на закреплённые структуры языка. [Амосова, 1961, с. 71-72] Исследуемые нами ФЕ разбирались по следующей структуре: в первую очередь, нами выяснялось, подходит ли взятая комбинация слов под определение ФЕ А.В. Кунина, определялась их синтаксическая роль в предложении, что являлось стержневым компонентом каждой ФЕ и какова его связь с остальными членами фраземы, далее, следуя классификации А.И.Смирницкого, мы определяли количество вершин в исследуемых ФЕ, выявляли ее модель, коннотацию, используя ситуацию, предложенную автором

книги, в дальнейшем пытаюсь определить соответствие значение ФЕ в контексте с ее значением в толковом словаре [Смирницкий, 1998, с.210-223].

В следующем примере, мы хотим проследить, каким образом контекст может повлиять на понимание фразеологизма:

“*Alex felt like **the pit of her stomach** had fallen out of her body.*” [Крис Колфер, 2012, p.43]

Согласно словарям Oxford Learner’s Dictionary и Longman Dictionary of Contemporary English **the pit of your/the stomach** является идиомой и имеет значения:

- *the bottom of the stomach where people say they feel strong feelings, especially fear.*

- *in/at the pit of your stomach – if you have a feeling in your stomach, you have a sick or tight feeling in your stomach, usually because you are nervous or afraid.*

Следовательно, **the pit of your/the stomach** обладает такими качествами как: устойчивость и частичное переосмысление. Исследуемое предложение является простым, ФЕ выступает в нем в роли дополнения. Стержневой компонент – *pit* – является исчисляемым именем существительным в единственном числе и имеющий сочинительно-соединительную связь с другими компонентами. По классификации А.И. Смирницкого данная фразема относится к атрибутивно-именной двухвершинной ФЕ, выступающей в качестве эквивалента существительного и относится к субстантивно-субстантивному подтипу, т.к. основные компоненты выражены именем существительным. Представить модель можно таким образом: «имя существительное + предлог + местоимение + имя существительное» (N + Prep + Pron + N). Изучаемая ФЕ, обладает отрицательной коннотацией, т.к. в определениях присутствуют слова с отрицательным оттенком: «*fear*», «*afraid*», «*nervous*», имеющие значения: «страх», «быть испуганным», «нервный», соответственно. Отрицательная коннотация подтверждается контекстом. У Алекс и Коннера, главных героев, была самостоятельная работа. Алекс, будучи отличницей, легко справилась со всеми заданиями, но Коннер не мог похвастаться тем же, при сдаче листов

с ответами на первые парты, Алекс заметила, что у него практически не было ответов, заметив, что учитель занят разбором бумаг на столе, она заполняет бланк ответов брата. Когда она отдала бумагу учителю, то радость, переполнявшая ее, в течение работы, улетучилась, и она чувствовала себя виноватой перед Миссис Питерс, которая доверяла ей.

Таким образом, мы считаем, что в контексте подтверждается словарное значение анализируемого фразеологизма.

В следующем примере мы наблюдаем, что словарная дефиниция не находит своего отражения в понимании ФЕ в контексте:

*“Maybe if his parents had kept an eye on him, he wouldn’t have been eaten.”* [Крис Колфер, 2012, р.46]

Согласно словарям Oxford Learner’s Dictionary и Longman Dictionary of Contemporary English *to keep a weather/ eye on somebody/something* является ФЕ и имеет значения:

*-To watch somebody/something carefully in case you need to take action.*

*-To look after someone or something and make sure that they are safe.*

*-To watch or give your attention to someone or something.*

Следовательно *to keep a weather/ eye on somebody/something* обладает такими качествами как: устойчивость и частичное переосмысление. В предложении ФЕ имеет роль сказуемого. Стержневой компонент – *keep*-выражен глаголом в прошедшем времени и обладает сочинительно-соединительной связью с другими компонентами. Следуя классификации А.И.Смирницкого, перед нами глагольно-субстантивная двухвершинная ФЕ, выступающая в качестве эквивалента глагола. Модель данной ФЕ : «глагол + артикль + имя существительное + предлог + местоимение» (V + N + Prep). Данная фраза обладает положительной коннотацией, т.к. в определениях присутствуют слова «*carefully*», «*safe*», «внимательно, тщательно», «безопасность» соответственно, это слова, несущие положительную окраску. Взятая ФЕ используется главным героем, Коннером, при чтении своего сочинения на уроке литературы, по теме какой посыл несет в себе выбранная

по желанию ученика сказка. Коннер выбрал «история о мальчике, который кричал «Волки»». Он объясняет свою точку зрения и утверждает, что виноватыми в смерти мальчика был не он, а его родители, потому что не смотрели за ним. Он считает, что данная история показывает, что надо следить за своими детьми, особенно если они патологические вруны.

В результате исследования, мы считаем, что в этом контексте определения, взятые из толковых словарей, не подтверждают коннотацию изучаемого фразеологизма.

По итогам практического исследования выбранного художественного произведения было установлено, что контекст влияет на понимание фразеологической единицы, по причине различия или соответствия словарной дефиниции ситуации, в которой использовалась фраза. В тексте было найдено более 30 ФЕ. В большинстве случаев (87,10%) словарная дефиниция ФЕ подтверждалась в тексте, однако в некоторых случаях (12,90%) дефиниция не находила своего подтверждения в контексте. Что касается рассматриваемых нами устойчивых фразеологических единиц, следует отметить, что автор использовал 67,74% двухвершинных ФЕ, т.е. ФЕ с не менее двумя семантическими полнозначными элементами и числом компонентов сложных слов, и 32,26% одновершинных ФЕ, т.е. ФЕ, в которых семантический и грамматический компонент совпадают.

### **Список литературы:**

1. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии: Дис. д-ра филол. наук. Л., 1961 –с.71-72.
2. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка – Феникс,1996 – с.30.
3. Смирницкий А.И. Лексикология английского языка – Омен,1998 –с.210-223
4. Chris Colfer. The Land of Stories: The wishing spell – LB,2012 – с.43,с.46
5. The Free Dictionary by Farlex [Электронный ресурс]. URL: - <http://idioms.thefreedictionary.com/keep+an+eye+on>
6. Longman Dictionary of Contemporary English – New Edition for Advanced Learners, -Second impression,2009 – с. 1316, с. 602.
7. Oxford learner's dictionaries - [Электронный ресурс]. URL: [http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/pit\\_1#pit\\_1\\_\\_203](http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/pit_1#pit_1__203), [http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/eye\\_1?q=eye+](http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/eye_1?q=eye+)

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИИ  
ДИСТАНЦИРОВАНИЯ В ВЫРАЖЕНИИ ПРОСЬБЫ  
В АНГЛИЙСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЕ  
(НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА АРТУРА ХЕЙЛИ «ОТЕЛЬ»)**

*Серовская Дарья Андреевна*

*студент 3 курса, кафедра лингвистики и МК СурГУ,  
РФ, г. Сургут  
E-mail: [dariaserovskaya@mail.ru](mailto:dariaserovskaya@mail.ru)*

*Карнюшина Вера Вениаминовна*

*научный руководитель, канд. филол. наук, доцент кафедры лингвистики  
и МК СурГУ,  
РФ, г. Сургут*

Настоящая работа посвящена изучению средств реализации приемов дистанцирования в выражении просьбы на материале романа Артура Хейли «Отель». Роман был написан в 1965 году. Стоит отметить, что его относят к жанру производственного романа. Согласно определению Н. Л. Лейдермана, производственный роман это жанр, в котором человек рассматривается, прежде всего в свете его рабочих функций [3, с. 30].

Артур Хейли рассказывает о функционировании крупного отеля в Новом Орлеане. Главными действующим лицом романа является Питер МакДермотт – заместитель главного управляющего роскошного некогда процветающего отеля «Сент Грегори», который ведет борьбу за существование.

«Отель» Артура Хейли стал бестселлером № 1 в списке Нью-Йорк Таймс. В мире было продано более 170 миллионов экземпляров на 40 языках. А в 1967 году выходит экранизация одноименного романа [4].

Для анализа нами были взят текст романа Артура Хейли «Отель» на языке оригинала. Методом сплошной выборки был отобран 61 пример реализации стратегии дистанцирования в выражении просьбы.

Все отобранные примеры были разделены на две группы по способу выражения: просьбы, выраженные прямым и косвенным способами. Также примеры косвенного способа выражения были объединены в 4 группы, в зависимости того модального глагола, с помощью которого была построена

просьба. В качестве способа анализа нами был выбран дискурсивный анализ, предложенный Т. ван Дейком. В настоящей статье будут представлены только его элементы.

При прямом способе просьба выражается эксплицитно: императивными высказываниями и декларативными. Поскольку императив в английской коммуникации закреплен за выражением команды и приказа, его роль в выражении просьбы незначительна. Императивные высказывания характерны главным образом для низкого уровня вежливости.

Следующий диалог происходит между тремя участниками: герцог и герцогиня Кройдонские просят детектива Огилви рассказать о том, как он собирается укрыть машину от полиции.

– *I guess you'd have to take that chance. But there's some reasons it might not be. Something I ain't told you yet.*

– *Tell us now, please.*

В этом примере просьба выражена императивом «*Tell us ...*». В английском языке императивные высказывания служат «показателем низкого уровня вежливости» [2, с. 214]. Часто такие реплики имеют эмоциональную окраску, передавая восторг, раздражение, предупреждения. В этом случае, мы можем сказать, что такое высказывание дает возможность определить отношение герцога и герцогини Кройдонских к детективу Огилви и передать их раздражение.

Фрейм: Детектив Огилви приходит к герцогу и герцогине Кройдонским чтобы предложить свою помощь в перегоне машины за большой гонорар. Герцогине неприятно присутствие детектива, но все же она соглашается выслушать его предложение. В сцене также присутствует герцог Кройдонский.

Исходя из анализа прагматического контекста, становится очевидным, что анализируемое высказывание является просьбой оформленной в виде повелительного наклонения. Однако, из-за того, что эта фраза произнесена человеком, который имеет высокое социальное положение, то просьба звучит надменно, несмотря на то, что герцогиня вынуждена выслушать детектива.

В исследуемом контексте, выражение просьбы является отхождением от нормы употребления английского языка, поскольку нужно «предоставлять слушающему выбор, возможность не совершать действие», чего не было сделано [2, с. 98].

Наиболее ярко стратегия «выражайтесь косвенно» проявляется в побудительных речевых актах, прежде всего в тех, которые представляют особую «угрозу» имиджу коммуникантов. Обращаясь с просьбой, англичане избегают говорить прямо. Наиболее конвенциональным способом выражения просьбы в английском языке является вопрос с модальными глаголами *can/could, will/would*.

В следующей речевой ситуации участвуют Марша и один из ребят, который был более трезв, чем остальные. Он просит Маршу помочь привести в чувство Сью Филлип.

–*Marsha! Sue's in pretty bad shape. Can you help her?*

–*With an inward sigh Marsha told the others «Help me get her to the bathroom»*

В этом случае просьба оформлена как вопрос и построена с помощью глагола *can*. Вопросительные высказывания с модальными глаголами являются наиболее распространенными [2, с. 121]. Несмотря на то, что фраза с модальным глаголом *can* звучит довольно вежливо, в данном контексте это является больше призывом о помощи.

Фрейм: Сью Филлип теряет сознание. Ее пытаются привести в чувство, но безуспешно. Наконец один из ребят, чуть более трезвый, чем остальные зовет Маршу. Сью совсем плохо и он просит Маршу помочь.

Исходя из анализа прагматического контекста, можно сделать вывод, что анализируемое высказывание является просьбой. Эта просьба построена с помощью модального глагола *can*. Такое употребление говорит нам о том, что герой растерян, находится на грани отчаяния.

Подводя итог, важно отметить, что в проанализированном материале на примере романа Артура Хейли «Отель» большинство языковых коммуникативных ситуаций «просьба» были построены при помощи прямого

способа – 69%. На долю косвенных просьб приходится 31% найденных примеров. Важно отметить также, что «Отель» относится к жанру производственного романа. Из чего следует, что важную роль в построении просьбы имеет концепт «работа» и отношения «начальник-подчиненный». Именно это объясняет наличие большого количества подобных коммуникативных ситуаций выраженных прямым способом, то есть с помощью императива. Такая форма позволяет сотруднику высказать свое мнение на проблему в том случае, если она по каким-либо причинам не может быть решена. Что касается просьб, выраженных косвенным способом, чаще всего они употребляются в ситуациях неформального общения. В общении с друзьями, коллегами, которые имеют одинаковый социальный статус, любимым человеком используется косвенный способ построения просьбы. В проанализированных нами примерах, подавляющее большинство (7 примеров) было построено с помощью модального глагола *would*, и только 3 при помощи модальных глаголов *can* и *could*. Интересно также отметить, что просьбы с *will* (6 примеров) являются своего рода универсальными: они могут выражать как просьбу–предложение, так и приказ. В то время как, *could* употребляется в ситуациях делового общения, межличностного общения и в ситуациях, где герои находятся в зависимом положении. Часто просьбы, построенные косвенным способом встречаются с модификаторами *please, just, kindly*, что делает их более мягкими и вежливыми.

Необходимо подчеркнуть, что английский язык не всегда имел столь развитую систему средств выражения просьбы и не всегда предпочтение отдавалось именно косвенным способам ее выражения. В языке Шекспира свободно употреблялись и императив, и перформативные глаголы «требования». На этот факт обращает внимание А. Вежбицкая [1, с. 152]. На начальном этапе происходило свободное использование императивов и перформативных глаголов «требования». В наши дни наблюдается переход все к более сложным косвенно–вопросительным конструкциям. Таким образом, в исторической перспективе в английской коммуникативной культуре

наблюдается движение от прямого способа выражения просьбы к все более косвенному.

### **Список литературы:**

1. Вежбицкая А. Англоязычные сценарии против «давления» на других людей и их лингвистические манифестации // Жанры речи: Сб. науч. ст. Саратов: Изд. центр «Наука», 2007. Вып. 5. Жанры и культура. С. 131–159.
2. Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. – М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009. – 512 с.
3. Лейдерман Н. Л. Русская литература XX века: 1917–1920-е годы : в 2 кн.. – М.: Академия, 2008. – Т. Кн. 1. – С. 30
4. Хейли А. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bspu.ru/course/21138/21145> (дата обращения 15.10.2015)

## ФРАЗОВЫЕ ГЛАГОЛЫ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

*Хохлова Ольга Сергеевна*

*студент 4 курса, кафедра иностранных языков СГСХА,  
РФ, г. Самара  
Email: [Olgadevushka@mail.ru](mailto:Olgadevushka@mail.ru)*

*Романова Светлана Владимировна*

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент СГСХА,  
РФ, г. Самара*

Чтобы английская разговорная речь была яркой, запоминающейся и лексически богатой, необходимо насытить ее не только разнообразными грамматическими конструкциями, но и достаточным количеством синонимов, чтобы избегать повторов. В качестве синонимов могут выступать не только слова, присущие письменной речи, но и английские фразовые глаголы (phrasal verbs), которые являются наиболее употребительными в разговорном английском.

Широкое употребление фразовых глаголов характерно для разговорной речи (сюда относятся конечно фильмы, романы и т.п.), а в строго официальной речи их, как правило, избегают, подбирая другие слова или строя предложения по иному.

Цель данной статьи – анализ фразовых глаголов, взятых из художественного произведения. Объектом анализа является роман английской писательницы Шарлотты Бронте «Джейн Эйр».

Множество глаголов современного английского языка меняют оттенки смысла в зависимости от того, с какими частицами они употребляются. Но иногда мы имеем дело с такими сочетаниями, в которых глагол с частицей приобретает значение, совершенно отличное по смыслу от смысла самого глагола[2, с.5].

Такие устойчивые сочетания называются фразовыми глаголами, или многословными глаголами (multi-word verbs),

*Tara looked up and saw a rainbow in the sky.— Тара посмотрела вверх  
и увидела в небе радугу.*

В этом предложении нет фразовых глаголов: смысл сочетания *looked up* складывается из значений глагола *look* и наречия *up*.

*I always look new words up in the dictionary.* — Я всегда ищу новые слова в словаре.

В этом предложении словосочетание *look up* является фразовым глаголом: его смысл не складывается из значений глагола *look* и наречия *up*.

Состав фразовых глаголов может быть следующим:

- глагол + частица (наречие или предлог)
- глагол + две частицы (наречие и предлог).

Например:

*bring forward* — глагол + наречие

*look after* — глагол + предлог

*get through to* — глагол + наречие + предлог.

Фразовые глаголы могут иметь несколько значений. Но все эти значения, как правило, являются переносными к значению базового глагола.

*pick a bag up off the floor* — поднять сумку с пола;

*pick up tickets from the box-office* — забрать билеты из кассы;

*pick up a language* — выучить язык;

*pick up a cold* — подцепить простуду;

*pick up a bargain* — купить (по случаю или недорого);

*pick up the trail* — напасть на след;

*pick up a scent* — уловить запах;

*pick up a story* — продолжить рассказ.

Фразовые глаголы могут быть переходными (иметь прямое дополнение) или непереходными (не иметь прямого дополнения). Дополнение может быть выражено существительным или местоимением.

*We kept off highways.* — переходный

*She lives on vegetables.* — непереходный.

*The road branched off to the bridge.* — непереходный

*The rain blew over.* — непереходный

Некоторые фразовые глаголы могут быть переходными в одном из своих значений и непереходными в другом:

*Will you drop me off at the bus stop? — переходный*

*The film was boring and I soon dropped off. — непереходный.*

Фразовый глагол является разделяемым, если между базовым глаголом и частицей можно поставить дополнение: базовый глагол + дополнение + частица.

Разделяемыми являются многие переходные фразовые глаголы.

*I've mucked up my English exam. — I've mucked my English exam up.*

*Plug in the kettle, please. — Plug the kettle in, please.*

Фразовый глагол является неразделяемым, если между базовым глаголом и частицей дополнение поставить нельзя. В этом случае дополнение ставится после частицы: базовый глагол + частица + дополнение.

*He ran through his report once more. (run through — переходный глагол).*

Важная роль в образовании фразового глагола принадлежит второму его компоненту — наречию или предлогу (послелогу). Один и тот же базовый глагол может образовывать в сочетании с различными послелогом различные фразовые глаголы.

Наиболее распространенными послелогом являются: *back, down, off, on, out, over, up*. Они соединяются с базовыми глаголами в сочетания, значение которых иногда идиоматично, а иногда складывается непосредственно из значений составных частей.[3, 5с.]

Функции фразовых глаголов напрямую зависят от значения послелога и ситуации, в которой они используются.

«В составе сложных словосочетаний, глагольных и наречных, в которых адвербиальные послелоги также являются компонентами синтаксически неделимых единиц, они выполняют следующие функции: в глагольных — ослабленную обстоятельственную, уточняемую предшествующим составом словосочетаний (*three miles away; ten years back* и т.д.)».

Многие послелогои по форме совпадают с обычными предлогами, но различаются по функции.

Сравните:

*I ran down the hill. 'Я сбежал с холма' - down - предлог, указывает на направление движения.*

*The battery has run down. 'Батарейка села' - down - послелог (компонент идиомы), функция наречия, указывает на признак действия.*

Фразовые глаголы – это особая форма глаголов английского языка, состоящая из собственно глагола, стоящего на первом месте и адвербиального послелога. Послелогои – единицы не морфологические и не синтаксические, а лексическое частное подразделение словарного состава английского языка. Как и другие части речи, и их подразделения, например существительные, которые могут в предложениях быть подлежащими, дополнениями, определениями, приложениями, предикативными членами или обстоятельствами, они могут выполнять разные функции в разной мере самостоятельные. Кроме того, следует отметить, что количество послелогов, присоединяемых фразовыми глаголами, напрямую зависит от пространственной активности субъекта или объекта действия. Именно поэтому их больше всего у глаголов движения, глаголов физического действия и глаголов зрительного восприятия.

Употребление фразовых глаголов неоднородно в стилистическом отношении. Как уже было сказано выше, фразовые глаголы получили широкое употребление в художественной литературе.

Предположим, что при анализе текстового источника количество фразовых единиц с предлогом 'up' будет превалировать. Гипотеза определяет следующие задачи:

- проанализировать единицы фразовых глаголов;
- выбрать единицы фразовых глаголов;
- сопоставить единицы фразовых глаголов.

В тексте четвертой части романа «Джейн Эйр» (10535 печатных знаков) были найдены следующие фразовые глаголы[1]:

carry on — 1 единица; close up - 1 единица; cry out - 1 единица; fond of- 1 единица; gather up - 1 единица; go down - 1 единица; go out - 1 единица; got up - 1 единица; grown up - 1 единица; hoard up - 1 единица; look out - 1 единица; look up - 3 единицы; put in - 1 единица; put out - 1 единица; sit down - 1 единица; take off - 1 единица; take away - 1 единица.

Таким образом, гипотеза подтвердилась, так как фразовые глаголы с послелогом 'up' составляют 42% от общего числа фразовых глаголов, взятых из текста.

### **Список литературы:**

1. Бронте Ш. Джейн Эйр: Кн.для чтения на англ.яз./текст сокращен и выработан Абросимовой Л.Ф. М.: Престо, 5-е изд., 2000. -160с.
2. Ильченко В.В. Фразовые глаголы в английском языке: учеб. пособие. Москва: Эксмо, 2015.- 288с.
3. Мирошкина Т.В. Английские фразовые глаголы: учеб. справочник. Минск: ТетраСистемс, 2011.- 96с.

**СЕКЦИЯ**  
**«ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ»**

**ОБРАЗ САТАНЫ В РАССКАЗЕ МАРКА ТВЕНА**  
**«ТАИНСТВЕННЫЙ НЕЗНАКОМЕЦ»**

*Макарова Екатерина Юрьевна*  
*студент 3 курса факультета РГФ,*  
*РФ, г. Краснодар*  
*E-mail: [katherinem95@mail.ru](mailto:katherinem95@mail.ru)*

*Гончаров Юрий Васильевич*  
*научный руководитель, канд. филол. наук,*  
*РФ, г. Краснодар*

В основу незаконченного рассказа Марка Твена «Таинственный незнакомец» положены размышления уже зрелого писателя о сущности человека. Несмотря на сравнительно небольшой объем, произведение наполнено глубоким философским смыслом.

Рупором авторских идей выступает Сатана, ниспровергатель общепринятой морали, высмеивающий людские пороки.

По мнению Алексея Матвеевича Зверева, Стана говорит устами автора и высказывает всю нелестную правду о человеческой природе и о принятых социальных отношениях. Так в повесть входит тема подлинно философская, сопряженная с критериями этической истины и сущностных ценностей бытия [2].

Вот как Сатана описан при первом появлении: «Пришелец был хорош собой и нарядно одет, во всем новом. Лицо его внушало доверие, голос был приятен. Он держался непринужденно, с удивительной простотой и изяществом и был совсем не похож на застенчивых и неуклюжих молодых людей из нашей деревни» [4, с.9].

Незнакомец сразу привлек внимание мальчиков, ведь он разительно отличался от всех их знакомых. Таинственная аура, окружающая его,

непонятым образом воздействовала на всех, с кем общался Сатана. Даже просто находясь в его присутствии, мальчиков захлестывали непередаваемые эмоции.

Поначалу юных друзей испугали магические фокусы, проделанные незнакомцем. Но вскоре любопытство возобладало над страхом, и они были готовы пойти на что угодно, лишь бы снова встретить этого таинственного человека.

По мнению Марка Твена, при встрече с чем-то настолько необычным, человека охватывает не только трепет ужаса, но ещё и странное ликование, интерес. Так и мальчиков охватило приятное изумление с головы до пят. И «вы не в силах оторвать изумленного взгляда, губы у вас сохнут, дыхание прерывается, но вы не променяете это свое ощущение, ни на что другое на свете» [4, с.14].

Когда же ребята узнали, что с ними разговаривает Сатана, у них «захватило дух и сердце закололо в груди». История падения ангела захватила их с головой [4, с.13].

Манера повествования незнакомца казалась им чрезвычайно привлекательной, «роковая музыка» голоса Сатаны зачаровывала мальчиков, они невольно забыли обо всем, даже об убийстве маленьких, беззащитных человечков, совершенном у них на глазах с необычайным равнодушием. Они внимали его речам и были исполнены любви к нему, стали его рабами.

Сатана, изображенный Марком Твеном, не ограничен в своих возможностях и не подвластен условия человеческого существования [4, с.20]. По его словам, плоть его призрачна, как призрачно и платье. Он есть дух. Это подтвердила сцена в рассказе, когда отец Питер, не замечая его, прошел сквозь тело Сатаны.

Крайне интересно для нас сравнение человека и паука, приведенное центральным персонажем рассказа. Человек для Сатаны то же, что и паук для слона. Слон не проявляет к пауку никакого интереса. Его не беспокоит вопрос, счастлив ли тот, богат, беден и так далее, эти интересы для слона

не существуют. Нельзя сказать, что слон имеет что-то против паука, он его вообще различает с трудом. Так и Сатана не проявляет интереса к человеку, он не вредит ему, но и не помогает. Человек его просто мало интересуется.

Стоит также отметить, что наличие нравственного чувства у человека Сатана считает главным недостатком человека. По мнению же главного героя, этим следует гордиться. Но Сатана это мнение опровергает, произнося, что «на свете не было бы зла, если бы не появился человек с его нравственным чувством», ведь оно возвышает человека над бессловесными тварями и дает надежду на будущее спасение, что есть ложь [4, с.28]. По мнению А.М.Зверева в этих размышлениях проявляются характерные черты твеновского Сатаны [2].

В рассказе Сатана выступает искусителем не одного героя. Кошелек, набитый золотыми монетами является ловушкой для отца Питера, самого положительного героя рассказа. Он посчитал, что это рука провидения неожиданно послала ему богатство, и взял себе 200 дукатов, за что был наказан.

Сделку с дьяволом совершила и старуха Урсула, взяв домой котёнка, который магическим образом приносил доход. Она осознавала, что дело нечисто и из религиозного страха боялась признаться Маргарет. Ведь эта чистая и непорочная девушка непременно позвала бы священника освятить кошку, и доходам, очевидно, пришел бы конец.

Для старухи Урсулы это было настоящее испытание, которое она не смогла пройти. Она была вне себя от гордости и тщеславия, ведь теперь она обзавелась постоянным доходом и могла нанять человека, который бы ей прислуживал. Но старуха была наказана за свой опрометчивый и неразумный поступок. Люди не верили, что их дом находится под покровительством провидения и усматривали во всем колдовские чары.

Кульминацией истории с кошкой, приносящей счастье в дом, стал званый ужин на сорок человек, устроенный Маргарет и Урсулой. Астролог и отец Адольф взяли дом под наблюдение и установили, что в течение недели, в дом не вносили никакой еды. И, тем не менее, ужин был готов, и гости могли отведать свежие заготовки. Астролога поразило, что не было ни призраков,

ни заклинаний, ни громовых ударов, но он не сомневался, что столкнулся с колдовством [4, с.55]. По его мнению, это было колдовство необыкновенной силы и только одному ему было суждено раскрыть эту тайну. Но по воле Сатаны он был отправлен на луну, а жизнь закончил на костре. Когда же отец Адольф попытался заклясть ведьм, он был поражен немотой.

Своей мрачностью поражает читателя описание природы в «Таинственном незнакомце». В некоторых местах присутствуют черты готической литературы. Яркими примерами являются предложения: *«грозовая туча спустилась над замком, блеснула крохотная молния, грянул гром, задрожала земля, пронзительно засвистел ветер, зашумела буря, полил дождь...»* [4, с.18] или *«туча становилась всё чернее и чернее почти уже скрыла от нас замок. Молнии, сверкая одна за другой, ударили в кровлю замка, и он запылал. Свирепые, красные языки пламени пробились сквозь темную тучу, и народ с воплями побежал прочь из замка»* [4, с.19].

Исключительно под раскаты грома и сверкание молний мог вести свой рассказ старик Брандт, к которому любили сбегаться мальчики. Рассказывать же он любил о привидениях или других ужасах. На своем веку он повстречал немало волшебников, так, например, однажды, заблудившись в горах в страшную бурю, он наблюдал в самую полночь при вспышке молний, как Дикий Охотник, яростно трубя в рог, промчался по небу, «а за ним по разорванным тучам неслась его призрачная свора» [4, с.8].

Старик видел и вампиров, и инкубов, но ни те, ни другие не вызывали у него страх. По его мнению, не стоит пугаться сверхъестественного. Призраки не могут причинить никакого вреда, ведь они всего лишь одинокие создания, ищущие утешения и поддержки. Спустившись вскоре в темное подземелье замка, мальчики сами смогли в этом убедиться. Еле видимый призрак пронесся мимо них, абсолютно бесшумно и не причинив никакого вреда.

В мире Марка Твена существуют, однако, не только «злые» силы, но и добрые – ангелы. Сатана тоже называет себя ангелом, но положительным

ли персонажем он является? Вопрос о сущности добра и зла является одной из центральных тем произведения.

Марку Твену не удалось окончить рассказ. Но даже в таком варианте «Таинственный незнакомец» поражает читателя мистической атмосферой и глубоким философским смыслом.

### **Список литературы:**

1. Зверев, А. М. Мир Марка Твена Очерк жизни и творчества / А. М. Зверев, В. Сергеев - М.: Дет. лит., -1985. - 175 с.
2. Зверев А.М. Твен Марк. Э 44, Таинственный незнакомец. - М.: Политиздат, 1989.
3. Мендельсон М.О. Реализм марка Твена, М., 2005. - 348 с.
4. Твен Марк. Э 44, Таинственный незнакомец. - М.: Политиздат, 1989. - 416 с.

## СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА»

### АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ И ПРОЖИВАНИЯ В РОССИИ

*Мирзоев Эрадж Давлатниёзович*  
*студент кафедры социологии Тольяттинского государственного*  
*университета,*  
*РФ, г. Тольятти,*  
*E-mail: [eraj\\_0396@mail.ru](mailto:eraj_0396@mail.ru)*

*Иванова Татьяна Николаевна*  
*научный руководитель, д-р. социол. наук, доцент, профессор*  
*Тольяттинского государственного университета,*  
*РФ, г. Тольятти*

В российской системе высшего образования с каждым годом увеличивается доля иностранных студентов. Для всесторонней оценки процессов их социализации и адаптации к новым для себя условиям, требуется проводить их изучение различными методами социологии. Результаты подобных исследований могут быть полезны для профессорско-преподавательского состава при осуществлении педагогической деятельности, администрации вузов для планирования и организации образовательного процесса. В различных литературных источниках рассматриваются результаты исследований, изучающих адаптацию иностранных студентов к условиям обучения в российском вузе, однако не сформирована целостная методика оценки результативности этого процесса. [3].

**Целью** данного социологического исследования является исследование уровня социальной адаптации у студентов из разных стран.

**Объект** данного исследования – иностранные студенты, получающие высшее образование в российских вузах (на примере Тольяттинского государственного университета).

**Предметом** исследования является адаптация иностранных студентов к условиям обучения и проживания в иных социальных, культурных и образовательных условиях.

**Задачи исследования:**

1. Рассмотреть подходы к изучению в социологии вопросов адаптации иностранных студентов;
2. Выявить основные академические и бытовые проблемы, с которыми сталкиваются иностранные студенты в процессе обучения;
3. Определить зависимость уровня адаптации иностранных студентов, от страны пребывания.

**Гипотеза исследования:** иностранные студенты, не имевшие до поступления в университет опыта взаимодействия с образовательной системой России и ее культурой, сталкиваются с большими трудностями при обучении и испытывают психологические проблемы при интеграции в российское общество.

**Методы исследования:** анкетный опрос (количественный и качественный).

**Эмпирическая база исследования.** Анкетный опрос N=146 иностранных студентов ТГУ из 9 стран мира.

**Определение понятия «адаптация» и её этапов.**

В настоящее время обучение иностранных студентов становится одним из актуальных направлений деятельности российских университетов. Процесс адаптации иностранных студентов к высшей школе России представляет собой сложное явление и имеет множество аспектов. Среди них можно назвать наиболее важные: приспособление к новой социокультурной среде, к русскому языку как к новой лингвистической системе и как языку общения, к новой системе образования и ее требованиям, к интернациональному составу учебных групп [6].

## **Исследование удовлетворенности иностранных студентов условиями обучения и проживания в ТГУ.**

Объектом исследования стали студенты ТГУ, имеющие гражданство иностранного государства: студенты 1-4 курсов бакалавриата и 1 курса магистратуры в возрасте от 16 до 25 лет.

В качестве первого этапа было выбрано проведение поискового исследования в форме анкетирования. Учитывая то, что подобные исследования до этого в университете не проводились, целью опроса стал поиск наиболее актуальных направлений и проблемных мест при адаптации студентов к условиям обучения и проживания в ТГУ.

Опираясь на изучение теоретической базы [2, 3, 4, 5, 6, 7, 8], была разработана анкета и опросник для интервью. Применительно к университету, как образовательному институту, важное значение имеет уровень развития инфраструктуры и процессов сопровождения иностранных студентов, а также интернационализированность всех услуг, которые университет оказывает. В этой связи уровень удовлетворенности иностранных студентов различными аспектами обучения в университете прямым образом влияет на скорость процесса адаптации. Именно поэтому для первичного анкетирования студентов было выбрано два блока вопросов – 1. Оценка уровня их интеграции в жизнь университета, 2. Оценка их удовлетворенности условиями обучения и проживания.

В ходе первого этапа исследования в октябре 2015 года было опрошено 146 иностранных студентов. Распределение по странам следующее: 110 - Таджикистан (75,3 %), 17 - Украина (11,6 %), 12 - Казахстан (8,2 %), 2 - Азербайджан (1,36 %), 1 - Армения (0,6%), 1 - Туркменистан (0,6%), 1 - Узбекистан (0,6 %), 1 - Киргизия (0,6 %), 1 - Ангола (0,6 %).

Распределение по курсам обучения следующее: 1 курс - 88 чел. (60,2 %), 2 курс - 50чел. (34,2 %), 3 курс - 2 чел. (1,3 %), 4 курс - 6 чел. (4,1 %).

В первом блоке вопросов мы выявили удовлетворенность респондентов качеством обучения в университете.

В первом вопросе респондентов просили выразить свое отношение к качеству преподавания на их специальности. 67 % оценили его как высокое, 28 % как среднее, 1,3 % как низкое. 3 % респондентов ответили, что не задумывались над этим вопросом.

3 % из респондентов считают, что изучаемые дисциплины не соответствуют изучаемой специальности, 3 % считают, что значимость некоторых предметов не соответствует объему выделяемых часов, всего 1 % ощущают перегруженность аудиторными занятиями, 7 % считают качество преподавания некоторых предметов неудовлетворительным, 2 % из респондентов недовольны организацией зачетов и экзаменов, и значительное число иностранных студентов не имеют никаких претензий по отношению к учебному процессу.

Далее респонденты оценивали проживание в общежитии. 27 % считают свое проживание в общежитии комфортным, 63 % оценивают условия проживания как хорошие, но отмечают небольшие проблемами, лишь 2 % считают условия проживания в общежитии плохими, и 7 % затруднились ответить.

Во втором блоке вопросов мы выявили уровень интеграции иностранных студентов в социальную жизнь.

На вопрос «Как часто студенты бывают в городе, за пределами университетского городка» только 18 % ответили «часто», 36 % - «иногда», 38 % - «очень редко», и 7 % вообще не бывают в городе.

Бросилось в глаза не очень активное участие иностранных студентов во внеучебной деятельности, только 16 % посещают секции и клубы, участвуют в конкурсах и соревнованиях 16 % респондентов, 28 % участвуют как зрители, и 40 % вообще не участвуют.

Иностранные студенты испытывают некоторые проблемы в учебе, четверть из них отметили, что им не хватает для успешного обучения знаний, по физике, наименее большому количеству студентов не хватает знаний, по математике, 14,30 % по химии, 4,10 % испытывают проблемы с биологией,

лишь 3,40 % респондентам не хватает знаний, по литературе, для успешного обучения 19,80 % не хватает английского языка, и 16,40 % не хватает знаний, по истории для успешного обучения.

Далее мы выяснили межличностные отношения в группе. 46,50 % указали, что отношения доброжелательные, 50 % - нормальные, 0,60 % - официальные, и 0,60 % - напряженные, 2 % респондентов затруднились ответить.

На вопрос «Считаете ли вы город Тольятти удобным для обучения и проживания, оценка по 8-бальной шкале» большинство из респондентов считают город удобным 50 %, 7-ку поставили 12 %, на балл меньше поставили 12 % из респондентов, также 1 % поставили 5-ку, 7,5 % не совсем довольны и поставили 4-ку, 3-ку поставили 3,4 %, считают неудобным город Тольятти для обучения и проживания всего лишь 0,6 %, и совсем неудобным 2 % из респондентов.

Далее, для того чтобы выяснить, какое влияние на адаптацию иностранных студентов оказывает страна пребывания, мы дополнительно сравнили результаты ответы респондентов, учитывая страну из которой они прибыли на обучение в ТГУ.

Сравнению подверглись результаты ответов представителей трех стран, число обучающихся из которых является самым большим: таджики (75,3 %), украинцы (11,6 %) и казахи (8,2 %).

Прежде чем анализировать полученные данные, несколько слов о том, как иностранные студенты воспринимали процедуру опроса. У граждан Украины и Казахстана в целом не возникло проблем, но у студентов из Республики Таджикистан возникли трудности при заполнении анкеты. Прежде всего, это обусловлено недостаточным владением русским языком. Они отвлекались, переговаривались, переспрашивали.

Было очевидно, что многих опрашиваемых объединяет недостаточная степень адаптации к современной российской культуре.

Среди наиболее явных отклонений в результатах ответов респондентов и разных стран можно отметить следующие.

1. Существенно меньше студентов из Таджикистана определили межличностные отношения в своей учебной группе как «доброжелательные», всего 43 % (студенты из Украины – 59 %, Казахстана – 67 %), при этом один из них указал, что отношения «напряженные».

2. Студенты из Таджикистана также отметили, что они реже бывают в городе, только 5,5 % указали, что они часто бывают за пределами университетского кампуса (для сравнения – этот вариант ответа выбрали 53 % студентов из Украины и 58 % студентов из Казахстана). При этом 9,17 % студентов из Таджикистана указали, что они вообще не бывают в городе.

3. Среди студентов из Таджикистана и Украины также наблюдается низкая активность по участию во внеучебной деятельности (41 % указали, что не участвуют вообще) у студентов из Казахстана этот показатель значительно ниже – всего 25 %.

На наш взгляд, эти сравнительные данные демонстрируют более низкую адаптацию и социализацию студентов из Таджикистана, по сравнению с другими группами иностранных студентов университета.

### **Заключение**

На наш взгляд, одним из важнейших условий успешной социокультурной адаптации иностранных студентов к новой образовательной среде можно считать организацию межличностного взаимодействия и взаимопонимания между преподавателями и студентами, студентами - представителями разных культур внутри группы, факультета, академии. Следующим условием, неразрывно связанным с предыдущим, является включение иностранного студента в практическую межкультурную коммуникативную деятельность.

Процесс адаптации к новой социокультурной среде протекает как в рамках учебной деятельности, так и во время проведения внеаудиторных мероприятий, что, по нашему мнению, способствует ускорению данного процесса, а также формирует речевую и социокультурную компетенцию. Необходимо привлекать иностранных студентов к активному участию в мероприятиях, проводимых как

ТГУ, так и другими вузами: «День первокурсника», «Студенческая весна», «Мисс ТГУ», КВН, спортивные и творческие секции, концерты и научные конференции, совершенствование качества образования, наличие четкой профессиональной мотивации, организация процесса адаптации иностранных студентов к учебной деятельности в новой социокультурной среде должны стать частью политики в области образования. Эффективное решение обозначенных проблем адаптации к образовательному процессу будет, в конечном счете, способствовать формированию положительного имиджа страны в мировом интеллектуальном и политическом сообществе.

### **Список литературы:**

1. Березин В.М. Массовая коммуникация: сущность, каналы, действия. – М., 2003.
2. Вадутова Ф.А., Кабанова Л.И., Шкатова Г.И. 2010. Оценка и прогнозирование адаптации иностранных студентов к условиям обучения в российских вузах. Вестник ТГПУ. 12: 123–126.
3. Витковская М.И., Троцук И.В. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России. // «Вестник РУДН. Серия «Социология». – М., 2003.
4. Емельянов В.В. Студенты об адаптации к вузовской жизни // Социс. М., 2001, №9.
5. Евсенкова А. А. Исследование особенностей социально-психологической адаптации студентов-иностранцев на примере подготовительного факультета (ДГТУ). Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан: Сб. материалов международной научно-практической конференции. Том 1.- М., 2010. С. 145
6. Кривцова И.О. 2011. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза (на примере Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко). Фундаментальные исследования. 8 (1): 284–288.
7. Налчаджян А.А. Проблема социально-психической адаптации. URL: <http://ethnopsychology.narod.ru> (дата обращения: 10.12.2015).
8. Романюк, Е. С., Романюк А.С. Особенности адаптации к обучению в вузах РФ студентов из стран СНГ/ Известия Волгоградского государственного технического университета: межвуз. сб. науч. ст. №13 (116) / ВолгГТУ. - Волгоград, 2013. – 172 с. (Сер. Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе. Вып. 10), С.120-122.
9. Росляков А.Е. Процесс адаптации студентов в условиях вуза. // «Психология и эргономика». – 2003. – № 4.

## **БИБЛИОТЕКА КАК ЧАСТЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ВУЗА**

***Десятов Владимир Викторович***

*курсант 1 курса Новосибирского военного института внутренних войск  
имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России,  
РФ, г. Новосибирск  
E-mail: [igoshina\\_mail@mail.ru](mailto:igoshina_mail@mail.ru)*

***Игошина Надежда Михайловна***

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры  
математики и информатики Новосибирского военного института внутренних  
войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России,  
РФ, г. Новосибирск*

Информационная образовательная среда современного вуза богата различными видами информационных ресурсов, гармонично дополняющих друг друга: традиционными, электронными, мультимедийными и т.д., которые можно разделить на внутренние и внешние. Внутренние информационные ресурсы – это все те ресурсы, которые создаются и накапливаются в пределах учебного заведения. Сюда относится и библиотека вуза.

Библиотека современного вуза – это универсальное информационное подразделение учебного заведения, осуществляющее информационно-библиотечное обеспечение учебной и научной деятельности вуза, ориентированное на своевременное удовлетворение информационных потребностей всех участников образовательного процесса. Нормативный документ «Примерное положение о библиотеке высшего учебного заведения» определяет библиотеку как одно «из ведущих структурных подразделений вуза, обеспечивающих литературой и информацией учебно-воспитательный процесс и научные исследования, а также центр распространения знаний, духовного и интеллектуального общения, культуры» [2, с. 63].

Информатизация общества и его постепенное превращение в информационное неизбежно меняет функции и сущность библиотек. Перечень видов деятельности библиотек, приводимый в работе [1], характеризует современную библиотеку вуза как главный источник информации: вузовские библиотеки

выполняют обслуживание всех пользователей вуза в соответствии с их запросами, формируют библиотечный фонд, предоставляют библиотечные услуги с применением технического оснащения библиотеки, взаимодействуют с другими библиотеками для полного удовлетворения пользователей в литературе.

Библиотека Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России является структурным подразделением вуза, обеспечивающим литературой и информацией учебно-воспитательный процесс и научно-исследовательскую работу, а также центром интеллектуального и культурного общения постоянного и переменного состава НВИ.

Каждая библиотека формирует совокупность информационных ресурсов согласно тем целям и задачам, которые поставлены перед нею основным контингентом пользователей. Библиотека НВИ ВВ МВД работает в нескольких направлениях обеспечения доступа к информационным ресурсам.

В книжном фонде библиотеки имеется около 80 тыс. экземпляров печатных изданий, 66% из них составляет учебная литература. Максимальное обеспечение литературой учебного процесса является приоритетным принципом комплектования фонда, который имеет тенденцию к постоянному увеличению. Предложения кафедр помогают уточнять тематику информационных потребностей читателей, позволяют вносить коррективы в комплектование фонда, формировать активно используемый фонд. Книжный фонд только читального зала составляет более 3 тысяч различных видов документов, из них 88 % приходится на книги (в том числе электронные издания). Кроме того в читальном зале представлены периодические издания (10%), материалы научно-практических конференций, диссертации и авторефераты диссертаций (1,5%).

Другим не менее важным направлением в работе библиотеки НВИ является формирование и использование электронных информационных ресурсов. Электронные ресурсы, формируемые библиотекой, условно можно

разделить на три группы: ресурсы собственной генерации, удаленные ресурсы, используемые библиотекой на основании лицензии, и удаленные общедоступные ресурсы.

Основным ресурсом собственной генерации является электронный каталог, обеспечивающий взаимодействие пользователя со всем спектром библиотечно-информационных услуг. Электронный каталог – технический инструмент поиска, который обеспечивает удобство работы, большую оперативность получения информации. Создание библиотекой собственных электронных библиографических баз данных стало возможным благодаря системе автоматизации библиотек «ИРБИС64», что позволило в 2015 году приступить к электронной выдаче изданий с использованием технологии штрихового кодирования. Справочно-библиографический аппарат библиотеки представлен следующими видами:

- электронная база данных художественной, учебно-методической и служебной литературы;
- электронная база данных фонда периодических изданий (55 наименований журналов и 10 наименований газет);
- тематический каталог статей периодических изданий;
- системный каталог по основным отраслям знаний;
- нумерационный каталог.

В стадии формирования находится фонд электронных версий учебно-методических пособий, разработанных преподавателями вуза, и фонд учебных фильмов на цифровых носителях по истории и служебной деятельности внутренних войск (около 30 наименований).

К внешним электронным ресурсам, доступным преподавателям и курсантам, относятся электронные периодические издания на ресурсе eLIBRARY.RU. Кроме того, курсантам и преподавателям предоставляется бесплатный доступ к полнотекстовой базе электронных изданий – электронно-библиотечной системе IPRbooks. Работа в online версии доступна на сайте IPRbookshop.ru. Доступ к полному тексту на сайте возможен после

авторизации, получения пароля и личной регистрации. За период действия договора зарегистрировано 1286 посетителей, из них – 900 курсантов; количество востребованных изданий составляет 10592.

Библиотека Новосибирского института взаимодействует также с библиотеками других институтов внутренних войск МВД России. Цель взаимодействия – объединение существующих информационных ресурсов в единую межвузовскую библиотечную систему и организация доступа к объединенным ресурсам.

Само по себе наличие электронных ресурсов не обеспечивает их эффективное использование. Необходимо, чтобы пользователи имели полную информацию и свободно ориентировались в работе с ними. Поэтому сотрудниками библиотеки проводятся мероприятия по информированию курсантов, адъюнктов и сотрудников вуза о доступных информационных ресурсах. Это – выставки новых поступлений, тематические книжные обзоры, читательские конференции, виртуальные книжные выставки. Наряду с предоставлением информационных ресурсов библиотека НВИ предлагает пользователям помощь в поиске информации, проводят обучающие семинары с курсантами по правилам оформления библиографического описания отдельных видов документов, библиографического списка, ссылок и т.п.

К сожалению, библиотека института не имеет своего сайта, однако на портале института есть доступ к библиографическому указателю библиотечных книжных фондов и обзор новинок периодических изданий.

Таким образом, изучение библиотечно-информационного обеспечения курсантов и преподавателей Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева позволяет сформулировать некоторые пожелания, касающиеся:

- расширения перечня услуг с использованием ПК, таких как распечатка информации на принтере, сканирование документа, компьютерный набор текста;

- расширения доступа пользователям к информационным ресурсам библиотек других вузов ВВ МВД;
- увеличения числа мероприятий по формированию информационной культуры курсантов вуза.

### **Список литературы:**

1. Коряковцева Н.И. Библиотека в информационно-образовательной среде современного вуза [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: [http://www.rsl.ru/datadocs/Bibliotekovedenie\\_01\\_2009.pdf](http://www.rsl.ru/datadocs/Bibliotekovedenie_01_2009.pdf) (дата обращения 13.01.16).
2. Примерное положение о библиотеке образовательного учреждения высшего профессионального образования (высшего учебного заведения): одобрено Центр. библио-информ. Комиссией Мин-ва образования России, 2000. // Нормативные документы для библиотек высших учебных заведений: СБ. – М., 2002. – 114 с.

## **РОЛЬ ИСТОРИЧЕСКОГО КРАЕВЕДИЕНИЯ В ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ ГОРОДА БЛАГОВЕЩЕНСКА**

***Канцедалова Татьяна Петровна***

*магистрант 1 курса, кафедра всеобщей истории, философии и культурологии,  
БГПУ*

*РФ, г. Благовещенск*

*E-mail: [kantsedalova.t.p@yandex.ru](mailto:kantsedalova.t.p@yandex.ru)*

***Буяров Дмитрий Владимирович***

*научный руководитель, канд. ф. наук, доцент БГПУ  
РФ, г. Благовещенск*

Духовно-нравственное развитие граждан России является основой функционирования современного общества. Личностные характеристики граждан, являются фактором развития государства. От нравственных убеждений, приоритетов, духовных ценностей, норм морали, гражданской позиции человека зависят характер и темп развития общества. Личностные ценности выступают как внутренние носители социальной регуляции, укорененные в структуре личности. Именно ценностные установки определяют потребности и мотивы человека[4]. Поэтому духовно-нравственное воспитание человека является приоритетной задачей государства.

Личностное становление проходит в школьной среде, в школьном возрасте ребенок способен усваивать национальные ценностные установки. Нравственное представление о человеке его воспитании и обучении имеет конкретно-исторический характер, поскольку соответствует условиям определенной эпохи. Поэтому выбор национального воспитательного идеала осложняется сложной структурой российского общества по этническому, религиозному и социальному признакам.

Сильное государство опирается на единство народа, скрепленного общими ценностями, духовными смыслами, общностью исторической судьбы. В соответствии с этим должен определяться и современный национальный идеал личности, воспитываемой в общеобразовательной школе – высоко-нравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий

судьбу Отечества как свою личную, осознающей ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях русского народа.

Согласно концепции о духовно-нравственном воспитании традиционными источниками нравственности являются: Россия, многонациональный народ Российской Федерации, гражданское общество, семья, труд, искусство, наука, религия, природа, человечество[2]. Система базовых ценностей заключается в единстве нации и готовности основных социальных групп к гражданской консолидации в решении общегосударственных задач, среди которых воспитание детей и молодежи является первостепенным.

Целостное пространство духовно-нравственного развития и воспитания школьников строится на базовых национальных ценностях. Для организации такого пространства и его полноценного функционирования требует общих усилий всех участников воспитания: семья, общественные организации т.д. Но ведущая, роль в создании уклада школьной жизни принадлежит субъектам образовательного процесса, т.е. образовательным учреждениям.

Школа сама выстраивает программу духовно-нравственного воспитания своих обучающихся на основе государственных стандартов. Учитель, опираясь на общую концепцию, разрабатывает план конкретных действий. В современной политической ситуации патриотическое воспитание является первостепенной задачей государства, учитель выстраивает свои действия на основе недавно принятой концепции «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» на 2016–2020 годы» [1].

Именно исторические знания составляют основу духовно-нравственного воспитания школьников. Все чаще учителя обращаются к истории края, области, города, села, семьи. Краеведческий материал используется во всех взаимодействиях, касающихся воспитания школьников: урочное (учебное), внеурочное (кружки, группы, объединения и т.п.), внешкольное (центры патриотического, эстетического воспитания, общественные объединения, различные организации, работающие со школьниками).

Частой практикой для современных школ является введение профильных классов, например кадетские классы, казачьи классы, классы делающие упор на военное воспитание и др. Где основу духовно-нравственного воспитания составляют исторические знания, знание о стране, о родном крае, городе. Для учеников водятся специальные модули и факультативные занятия. На примере общеобразовательного учреждения лицея №6: Приамурье мое, юный экскурсовод, история казачества. Сейчас в городе действует 4 класса таких профильных направлений, в которых увеличены часы изучения гуманитарных дисциплин и возможность отвести часы на изучения истории малой Родины.

Духовно-нравственное воспитание осуществляется и во внеурочной деятельности, в специально созданных для школьников кружка, клуба, секции, объединения и др. По данным представленным управлением образованием г. Благовещенска в 18 школах города функционируют 58 кружков направленных на духовно-нравственное воспитание школьников. Из которых 23 кружка взяли за основу обучения и воспитания историю родного края, что составляет около 40% от всего числа объединений. (Историческое краеведение, Моя малая Родина, Юный краевед, историко-краеведческий клуб «Поиск»).

Отсюда следует вывод о том, что основой духовно-нравственное воспитания школьников в городе Благовещенске учителя считают материал, основанный на историческом краеведении. По официальным данным в них задействовано 691 ученик общеобразовательных учреждений, но если смотреть от общего числа обучающихся, которое составляет около 23 000, то это лишь 3%. В некоторых школах действуют музейные комнаты, комнаты боевой славы (школа №15, 25, 11), военно-патриотические клубы («Юный патриот», «Воевода» и т.п.) [3].

Внешкольное направление представлено различными военно-патриотическими кубами, которых на территории Амурской области зарегистрировано по данным на 2014 г. - 23, центрами по работе со школьниками общегородского и областного уровня, волонтерскими корпусами и т.д.

Важную роль в воспитании школьника играет семья. Именно при обращении к истории семьи, которая непосредственно связано с историей родного края, (относится к историческому краеведению) школьник впитывает традиции, нормы морали, ценности. Семья является главным соратником школы в воспитании личности ребенка. Например, изучая родословную своей семьи, учащиеся связывают её с историей своего города, района, области, страны.

Содержание изучения исторического краеведения можно выделить по уровням: первый уровень представлен изучением родословной семьи, второй уровень – история школы, третий уровень история – родного населенного пункта (город, поселок, село, деревня), четвертый – изучение истории области, края.

Работа с краеведческим материалом позволяют реализовывать в полной мере системно-деятельностный подход. В своей работе учитель может задействовать учеников в роли потребителей информации (классные часы, экскурсии, встречи с представителями администрации и другими интересными людьми), устраивать мероприятия, продолжающие ученическую деятельность, начатую на уроке (игры, праздники, выставки творческих работ), другие формы работы, позволяющие применить знания и умения, полученные ребятами в учебном курсе (защита рефератов, научно-исследовательская работа, поисковые экспедиции).

При использовании исторического краеведения источником нравственной культуры может выступать изучение религиозной истории области: религиозные верования местного населения, история различных конфессиональных общин края и др. Рассмотрение междунациональной и межконфессиональной обстановки, помогает воспитывать чувство толерантности.

Изучая со школьниками историю родного края, важно познакомить обучающихся не только с прошлым, но с современной ступенью развития государства, а также предположить перспективы развития. Подобный подход

оказывают влияние на правовое сознание, формирование гражданской позиции школьника.

Историческое образование на ступени основного общего образования играет важную роль для личностного развития и социализации учащихся. В процессе изучения родного края у учащихся формируются яркие, эмоционально окрашенные образы различных исторических эпох, складывается представление о выдающихся деятелях и ключевых событиях прошлого. Именно краеведческий материал дает возможность эффективно влиять на воспитание школьников, на их духовно-нравственное развитие, привитие национальных ценностей. Понимая это, в нашем государстве нарастает тенденция активного использования краеведческого материала учителями в обучении, воспитании и развитии школьников, даже на примере нашего города.

#### **Список литературы:**

1. Дополнительное образование в 2015-2016 учебном году [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://obrblag.info/dopolnitel-noe-obrazovanie-kruzhki-sektsii/> (дата обращения: 17.01.2016)
2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект/ А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. Рос. акад. образования. — М.: Просвещение, 2009
3. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mary1982.narod.ru/leontiev.html> (дата обращения: 20.01.2016)
4. Об утверждении государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» на 2016–2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/docs/21341/> (дата обращения: 18.01.2016)

## **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ «ГРУППЫ РИСКА»**

**Макеева Светлана Анатольевна**

*магистрант 1 курса, кафедра общей педагогики и педагогики профессионального образования Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал),  
РФ, г. Арзамас  
E-mail: [makeeva-s@inbox.ru](mailto:makeeva-s@inbox.ru)*

**Макеева Алена Анатольевна**

*студент 2 курса, кафедра социальной работы, сервиса и туризма Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал),  
РФ, г. Арзамас*

**Акутина Светлана Петровна**

*научный руководитель, доктор педагогических наук, профессор, и.о. заведующего кафедрой социальной работы, сервиса и туризма, Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал),  
РФ, г. Арзамас*

В настоящее время из-за тяжелой экономической ситуации общество столкнулось с множеством проблем: усиление социальной напряженности, наркотизация и алкоголизация, стресс, возникающий от неустойчивости политической ситуации, огромный риск потери работы. Все это приводит к резкому ухудшению социального и психологического положения семей. И все чаще в семьях испытывающих кризис страдают дети. То есть институт семьи призванный нас оберегать и способствовать тому, чтоб ребенок рос в любви и поддержке не справляется с отведенной ему функцией. Поэтому увеличивается число детей, входящих в «группу риска», что говорит о том, что сейчас приоритетной задачей должна стоять помощь и поддержка данной категории детей.

В научной сфере данную проблему рассматривает огромное количество научных дисциплин: психология, педагогика, социальная работа. Для начала нужно определить, что представляют собой дети «группы риска». Многие

авторы в своих работах предлагают различные определения понятия группы риска.

Л. В. Мардахаев относит к группе риска группу, члены которой уязвимы или могут понести ущерб от определенных социальных обстоятельств или воздействий окружающей среды. Так группой риска он считает многодетные, неполные семьи; семьи, имеющие детей — инвалидов; детей, оставшихся без попечения родителей. Что касается детей «группы риска», то к ним он относит детей, которые в силу различных причин генетического, биологического и социального свойства уже приходят в школу психически и соматически ослабленными, социально запущенными, с риском школьной и социальной дезадаптации [3; с.132-133].

Л. Я. Олиференко, Т. И. Шульга, И. Ф. Дементьева дают следующие определение детям «группы риска» - это категория детей, которые в силу определенных обстоятельств жизни более других подвержены негативным внешним воздействиям со стороны общества и его криминальных элементов, ставшим причиной дезадаптации несовершеннолетних. [4; с.146-154].

Непосредственно социально-педагогическая поддержка будет складываться из нескольких составляющих: социальная адаптация, социальная защита и социальная реабилитация [2; с.110-113].

Социальная адаптация представляет собой процесс приспособления индивида к социальной среде. В данном случае ребенку из группы риска нужно помочь адаптироваться к новым условиям социальной среды, которая его будет окружать. Например, социальная адаптация в условиях социального приюта.

Социальная защита - это комплекс экономических мер и гарантий. Основным в работе с детьми «группы риска» стоит принцип их защиты. Здесь должна осуществляться многогранная работа, которая обеспечивает охрану всех прав и обязанностей детей данной категории.

Социальная реабилитация - это процесс восстановления утраченных или ранее не востребуемых качеств личности. Нельзя забывать, что дети группы

риска могут встречаться с физическими или психическими ограничениями здоровья. Что означает необходимость создания физического и психологического восстановительного комплекса упражнений для конкретного ребенка.

Помимо представленных трех составляющих социально-педагогическая поддержка включает в себя различные виды помощи: психологическая, педагогическая, социально-педагогическая, экономическая, правовая, медицинская [4; с.110-113].

Психологическая помощь направлена на налаживание эмоционального состояния ребенка, содействие в возникновении трудностей, связанных с адаптацией и социализацией. Психолог участвует в разрешении проблем, составляет определенную психологическую терапию, составляет рекомендации для изменения ситуации. Он проводит диагностическую, психо-коррекционную работу с детьми, которая осуществляется непосредственно в семье, а также в образовательном учреждении. Психолог координирует работу других специалистов, помогающих ребенку. Психологическая помощь сводится к следующим конкретным формам: реабилитационные программы, коррекционная работа, психотерапия, различные занятия с детьми, проводимые психологом для их психологического развития. Для разрешения эмоциональных проблем ребенка «группы риска» необходимо формировать умения взаимодействия взрослых и детей: «1. Умение сохранять доверительные отношения с подростками; 2. Формировать активную жизненную позицию ребенка» 3. Развивать в ребенке стремление к успеху и достижениям; 4. Организовывать совместный досуг детей и родителей; 5. Предъявлять требования к ребенку и добиваться их осуществления; 6. Объективно относиться к недостаткам ребенка; 7. Совершенствовать собственные коммуникативные качества; 8. Думать вместе с ребенком о его будущем; 9. Взаимодействовать со школой для обеспечения благоприятной социализации ребенка в общество» [1, с.332].

Педагогическая помощь – это вид помощи, которую осуществляет педагогом для ребенка неуспевающего в учебе. Многие дети «группы риска» очень часто пропускают школу. Задача педагога помочь в освоение пропущенного материала. Данный вид помощи включает в себя посещение ребенком дошкольных образовательных учреждений, учреждений дополнительного образования, индивидуальная работа педагога с отстающим учеником.

Социально-педагогическая помощь это работа социального педагога направленная на оказание помощи детям, которые находятся в трудной жизненной ситуации и которые нуждаются в защите и охране прав. Также здесь ведется работа по налаживанию отношений в семье. Социальным педагогом проводится социальный патронаж семей, с целью выявления проблем и поиском их решения. Данный вид помощи охватывает следующие направления: посредническая деятельность, между педагогом, родителями и специалистами по охране и защите прав детей; организация деятельности детей в свободное от учебы время; содействие в преодолении проблем, имеющих в семье.

Экономическая помощь представляет собой меры направленные на получение материальной поддержки семей с детьми «группы риска». Это участие специалиста в оформлении различных пособий. Также обеспечение гуманитарной помощи для многодетных или малоимущих семей. Помощь в получение путевок, для отдыха в летнем оздоровительном лагере для детей из данных семей. Обеспечение детей канцелярскими принадлежностями, а также одеждой и обувью.

Правовая помощь – это система мер, которые отвечают за защиту прав детей в суде. Правовая помощь обеспечивает юридические гарантии, которые предоставляются каждому ребенку. Ответственный специалист отвечает за соблюдение прав и обязанностей своего подопечного. Здесь ведется работа в следующих направлениях: предоставление бесплатного адвоката; бесплатное юридическое консультирование.

Медицинская помощь это комплекс лечебно-восстановительных мероприятий для детей «группы риска», в которые входят отслеживание у детей здорового образа жизни и профилактика различных заболеваний. Данную категорию детей обеспечивают бесплатными медицинскими препаратами, диспансеризация. Сюда же входит отдых в учреждениях санаторного типа.

Нельзя также забывать, что какая-либо поддержка не оказывалась, она должна строиться на индивидуальном подходе для каждого конкретного ребенка. По той причине, что определенные меры, оказываемые на одного ребенка, могут не помочь другому. Поэтому специалист проводит консультирование, затем диагностику и после этого создает целый комплекс мероприятий, подходящий для конкретного ребенка, в каждом конкретном случае. Семья, в которой воспитывается ребенок из «группы риска» тоже играет определенную роль. Члены семьи должны создавать вокруг своего ребенка благоприятные условия для выходы из сложившейся ситуации.

Таким образом, перечисленные виды помощи обеспечиваю всестороннюю поддержку детям «группы риска». Каждый воздействует в той или иной мере, в каждой конкретной ситуации, но их объединение дает социально-педагогическую поддержку детей «группы риска».

### **Список литературы:**

1. Акутина С. П. Социально-педагогическое консультирование материнской семьи/ С.П. Акутина, Е.М. Гуданова// Молодой ученый. №19 (99), 2015.- 333с.
2. Антонова Л. А. Технология социально-педагогической поддержки детей «группы риска», международный журнал экспериментального образования №5, 2011.- 245с.
3. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика: Учебник. — М.: Гардарики, 2005. - 269с.
4. Олифиренко Л. Я., Шульга Т. И., Деметьева И. Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска – М.: « Академия», 2004. – 256с.

## **МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ (НА ОСНОВЕ «DEUTSCH METHODIK» VON GISELA BESTE)**

***Тугулова Наталья Баторовна***

*студент 3 курса, факультет иностранных языков, ТГУ,  
РФ, г. Томск  
E-mail: [tnb1996.96@mail.ru](mailto:tnb1996.96@mail.ru)*

***Гураль Светлана Константиновна***

*научный руководитель, д-р пед. наук,  
декан факультета иностранных языков, ТГУ,  
РФ, г. Томск*

Способность к устной коммуникации в процессе изучения иностранного языка чрезвычайно увеличила свою значимость как в школе, так и в университете. В таких новых форматах экзамена, как коллоквиум и презентация — это тенденция отражается особенно сильно. В последние годы коммуникация интенсивно исследуется и также является предметом исследования многих популярных научных публикаций. Установлено, что успешные отношения в сфере работы и межличностные отношения во многом зависят от способа и манеры общения (коммуникации) [2, с. 140].

Развитое речевое умение – это синтез навыков комбинирования речевого материала в зависимости от речевых нужд и ситуаций. По этой причине необходимы такие занятия, где сформированные языковые знания целенаправленно совершенствуются, «прежде чем быть включенными в свободное говорение» [1]. Совершенствование предполагает развитие следующих действий: комбинирование, конструирование (перифраз), трансформация, репродукция, выбор и упреждение. «Благодаря овладению этими действиями речевые навыки становятся устойчивыми; относительная сложность навыков повышается; развивается способность навыков к переносу в новые условия; развивается способность к более прочному запоминанию материала за счет его смыслового объединения и зрительного подкрепления» [1].

Говорение и аудирование в связке с чтением и письмом являются базовыми компетенциями, которые важны для обучаемого в его процессе обучения.

Выбор подхода к работе на уроке зависит от того, какие преследуются цели. С психологической точки зрения исследования конфликтных ситуаций особенно полезны. Риторический анализ направлен прежде всего на работу с устными выразительными средствами. Если же речь идет о связи между грамматическими формами и их коммуникативной функцией, то здесь уже выступает прагматика.

Актуальные учебные планы приводят как основное направление для таких компетенций, как говорение и аудирование, подготовку обучаемых к определенному использованию вербальных и невербальных средств для преследования собственных целей, с учетом мотивов, интересов, в случае необходимости, различного восприятия участников беседы [2].

### *1.1. Говорение.*

Этот раздел обладает некоторой особенностью постольку, поскольку, с одной стороны, является повседневной обучающей реальностью, с другой стороны, темой урока, которая проявляется в различных симуляциях и ролевых играх. Как правило, речь идет о том, чтобы помочь обучающимся построить широкий репертуар речевых актов, применять различные формы аудирования (слушания), использовать во время работы в группах, которая симулирует комплексные ситуативные беседы, соответствующие правила, а также активно их заменять.

#### *1.1.1. Ведение беседы.*

Беседы как предмет урока чаще связываются с коммуникативной моделью Шульца вон Туна, которая обращает внимание на то, что информация может восприниматься и пониматься абсолютно по-разному [2]. «Модель четырех ушей» (или «коммуникативный квадрат») была предложена в 1981 году для интерпретации речевых сообщений [3].

Согласно этой модели информация посылается и воспринимается на четырех уровнях:

- уровень фактов (Sachinhalt),
- уровень призыва к действию (Appell),
- уровень отношения (Beziehung),
- уровень откровения (Selbstoffenbarung) [5].

Помехи и конфликты появляются тогда, когда говорящий и слушающий по-разному истолковывают и расценивают эти четыре уровня. Это приводит к недопониманию, а в результате к конфликту [4, с. 25].

#### 1. Уровень фактов.

На этом уровне говорящий передает информацию о датах, фактах и обстоятельствах. Здесь главными задачами являются ясность и воспринимаемость информации. Слушатель проверяет информацию по следующим критериям: правдивость (правда/неправда), значимость (привлекательный/непривлекательный) и достаточность (достаточно/требуется дополнение).

#### 2. Уровень призыва к действию.

Призывом говорящий хочет побудить слушателя к какому-либо действию. Попытка и влияние могут быть как прямыми, так и косвенными. Прямые - просьбы и требования. Косвенные проявляются в манипулировании.

#### 3. Уровень отношения.

На этом уровне определяется то, как говорящий и слушатель относятся друг к другу, а также как оценивают.

#### 4. Уровень откровения.

Каждое сообщение говорящего может представлять собой то или иное толкование его личности. Слушатель, в свою очередь, понимает, что он может узнать из сообщения о говорящем [4].

Данная модель является хорошей предпосылкой для симуляций формальных и неформальных разговоров, в которых обучающийся имеет возможность практиковаться в использовании различных моделей поведения для достижения той или иной цели.

### *1.1.2. Тренинг восприятия.*

Возможность интерпретации одного сообщения будет представлена ясно в следующем упражнении:

Обучающийся пишет на одном листе (А) фрагмент из разговора: свою фразу и фразу собеседника. Например, «Как прошел урок? – Задания были намного сложнее, чем обычно». Описание общей ситуации записывается на другом листе (В). Например, родители спрашивают своего ребенка о том, как прошел урок, который должен был быть легче, чем в прошлый раз. «Сообщения» могут быть представлены на разных уровнях:

- Уровень фактов: Задания были очень сложными.
- Уровень призыва: Посочувствуй мне!
- Уровень отношения: Ты больше не должен ничего спрашивать!
- Уровень откровения: Я чувствую, что с меня слишком много требуют.

В ходе тренинга, обучающиеся делятся на маленькие «группы психологов», которые анализируют: какую окраску несут выражения? Какую информацию они содержат?

Анализ «сообщений», вероятнее всего, не приведет к стопроцентному согласию, зато покажет, как различно может восприниматься информация [2, с. 142].

### *1.1.3. Стратегии бесед.*

Речь идет о разговоре с незнакомым человеком, завершением, маленькой беседе (Small talk) или общении с «убийственными фразочками»? Тогда следует использовать стратегии, которые предлагают проверенную на надежность модель поведения и облегчают разрешение подобных ситуаций. Обучающийся должен знать: 1) практические компетенции действий для повседневности, 2) функциональное рассмотрение языка.

Общие стратегии:

- Начало/Small talk: поиск общей темы (например, место, где находится человек; дорога туда; причина, по которой человек там находится; погода).

- Завершение: обобщенные высказывания, согласование, договоренность о следующей встрече, объявление завершения беседы и его обоснование.

- Реакция на «убийственные фразочки»: пребывание на уровне фактов; формулировка личных запросов; призыв к варианту решения.

Эти стратегии могут быть лучше всего испробованы в импровизационных играх. Выгодно затем отказаться от конкретных ситуаций (например, обмен студентами: первый раз у принимающей семьи; поездка в поезде; прощание со словоохотливым соседом; отказ от сотрудничества). В последовательности, обучающиеся обдумывают сценическую постановку – диалог, положение тела, жесты, мимика, при необходимости, реквизиты и представляют результат.

#### *1.1.4. Симуляция формальной беседы.*

Часто при прохождении производственной практики студенты должны проходить собеседование. Отличие формальной беседы в строгом распределении ролей и соответствующих ролевых ожиданий (речевые действия, невербальные средства общения, при необходимости, стиль одежды).

Общие условия:

- Как можно больше точной информации о собеседнике,
- Ясное представление цели,
- Формулировка самопрезентации во время собеседования (мотивы, интересы, опыт),
- Вопросы для разъяснения открытых проблем,
- Аргументы в поддержку своих целей,
- Предложения о компромиссе во время переговоров.

Для симуляции необходимо определить повод (причину), распределить роли, подходящий замысел. Процесс беседы требует структуры (начало, основная часть, заключение), целенаправленные речевые действия, в том числе вербальные и невербальные выразительные средства. [2, с. 147]

#### *1.1.5. Интервью.*

Особая форма беседы - это интервью. Оно проводится либо для того, чтобы получить информацию о жизни, образе мышления и мнении интересной

или значительной персоны, или же для получения информации к определенному вопросу или определенной области.

Общие правила для проведения интервью:

- Разъяснение цели,
- Солидная информационная база,
- Применение открытых вопросов, при необходимости, тезисов, мнений, которые должны получить комментарий.
- Структура беседы.

Как правило, интервью записывается в форме протокола или заметок. Заключительно интервью должно быть письменно зафиксировано и затем представлено интервьюируемому для проверки. Также интервью может быть проведено в устной форме, когда группа состоит из незнакомых друг другу людей. Интервью в этом случае применяется для того, чтобы собрать информацию друг о друге [2, с. 147].

«Говорение» может быть рассмотрено многообразно и касается разных возрастных категорий. Основными задачами могут быть: социальное развитие компетенции группы, рефлексия повседневной коммуникации, рассмотрение форм и функций речевых моделей в различных ситуациях, дискуссии с использованием коммуникативных моделей, анализ бесед в литературных текстах и фильмах.

Когда обучающийся выступает или объясняет перед группой, и коммуникация на уроке происходит в другой форме (работа в парах, работа в группах, которые по возможности меняют свой состав), активность обучающихся возрастает и, в следствии чего, расширяется их «репертуар» речевых действий [2, с. 148].

### **Список литературы:**

1. Пассов Е.И. Урок иностранного языка: учеб. пособие. М.: Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
2. Beste G. Deutsch. Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II : учеб. пособие. Cornelsen, 2007. – 304 с.

3. Das Kommunikationsquadrat // Schulz von Thun. Institut für Kommunikation. – 2015. – [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: [http://www.schulz-von-thun.de/index.php?article\\_id=71](http://www.schulz-von-thun.de/index.php?article_id=71) (дата обращения 30.04.2015).
4. Schulz von T. F. Miteinander Reden. 1: Störungen und Klärungen: учеб. пособие. Hamburg, 1981. – 25 с.
5. Watzlawick P., Beavin J. H., Jackson D.D. Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien: учеб. пособие. Bern, Stuttgart, Toronto, 1969. – 22 с.

## **К ИЗУЧЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИГРОВОЙ РОЛИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

***Чирикова Екатерина Леонидовна***

*студентка 3 курса факультета педагогики, ПИИГУ  
РФ, г. Иркутск*

*E-mail: [ekaterina.chirikova5@mail.ru](mailto:ekaterina.chirikova5@mail.ru)*

***Смолева Татьяна Октябрьиновна***

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент кафедры психологии  
и педагогики дошкольного образования ПИИГУ,  
РФ, г. Иркутск*

Основной вид деятельности детей дошкольного возраста – игра, в процессе которой развиваются духовные и физические силы ребенка: его внимание, память, воображение, важные личностные качества, самостоятельность. Игра определена Л. С. Выготским как своеобразный, свойственный дошкольному возрасту способ усвоения общественного опыта, создающего зону ближайшего развития личности. Этим и объясняется огромное воспитательное значение игры [1].

Сюжетно-ролевая игра по Д.Б. Эльконину является одним из ведущих видов игр для дошкольного возраста, это деятельность, в которой дети берут на себя роли взрослых людей, и в обобщенной форме, в игровых условиях воспроизводят их и отношения между персонажами.

Дошкольник, выбирая и исполняя определенную роль, имеет соответствующий образ и образцы его действий. В ходе осуществления роли преобразуются действия и его отношения к действительности: в сюжетно – ролевой игре ребенок воображает себя «кем он хочет быть» и в соответствии с выбранной ролью выполняет действия, не всегда принимаемые в его жизнедеятельности (заботиться о детях, в то время как девочке (мальчику) хочется проявить способности в ином плане). Это в свою очередь взаимообогащает мотивационную и познавательную стороны деятельности ребенка [2].

Изучение структуры сюжетно-ролевой игры позволяет увидеть: на формирование представлений детей старшего дошкольного возраста об игровой роли оказывают влияние избранный сюжет, содержание, воображаемая ситуация и игровые действия, посредством которых дети реализуют взятые на себя роли взрослых и отношения между персонажами, игровое употребление предметов, при котором реальные предметы замещены игровыми, отношения между играющими детьми, выражающиеся в разнообразных репликах, замечаниях, посредством которых регулируется весь ход игры [5]. Так, например, дети, во время игры выбрали сюжет путешествия мореплавателей в Средиземном море, расширили его, при столкновении с пиратами. Дети мгновенно вошли в роли капитана, матроса, радиста, механика и пассажиров, исполняя игровые действия в соответствии с выбранной ими ролью: капитан отдавал команды экипажу, а матросы выполняли их, кидали спасательные круги из надувных матрасов пассажирам и объясняли, как им действовать, радист держал связь с землей, сообщал о случившемся и звал на помощь, механик следил за состоянием корабля палубных и трюмных механизмов, проверял исправность и в случае поломки чинил, в свою очередь пассажиры подчинялись командам матросов, и им удалось спастись от кораблекрушения и добраться до суши на плоту, которое построили из кресла. В игре дети отражали реальное содержание происходящего, игровые действия участников соответствовали взятой на себя роли, персонажи были не похожи и они по-разному проявляли отношения друг к другу, использовали реплики, в соответствии с ролью, выполняли правила игры, например капитан был смелым, строгим, целеустремлённым, надёжным, ответственным, решительным, готовым справиться с любой ситуацией, он принимал решения и полностью отвечал за их последствия, он знал, куда ведёт свой корабль, и что нужно сделать для того, чтобы прибыть в пункт назначения вовремя и безопасно для всех.

А. В. Запорожец и А. П. Усова определяют суть игровой роли в социальной функции личности, соответствующую принятым нравственно-

этическим нормам поведения в зависимости от статуса персонажа в системе межличностных отношений [4].

Исследователи проблемы развития игровой деятельности дошкольников (Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова и др.) отмечают сущность детской игры, заключающейся в выполнении детьми какой-либо роли, в созданной ими игровой обстановке [3].

При недостаточно сформированных представлениях об игровой роли у дошкольников развитие сюжетно-ролевой игры и формирование всех сторон личности ребенка невозможно. Это в нашей работе и послужило основанием для изучения данной проблемы и определило цель исследования.

Цель работы: определить и апробировать педагогические условия формирования представлений об игровой роли у старших дошкольников.

Объект исследования: представления об игровой роли у старших дошкольников.

Предмет исследования: педагогические условия формирования представлений у дошкольников об игровой роли.

Гипотеза: представления об игровой роли у старших дошкольников формируются при условиях:

- ознакомления детей с направленностью роли, ее содержанием, отношениями взаимодействия персонажей, атрибутикой;
- обогащения словаря в соответствии с избранными ролями;
- создания стимулирующего развивающего игрового пространства в предметно-пространственной среде группы.

Задачи:

1. Осуществить теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования для определения содержания понятия представлений об игровой роли.

2. Определить критерии и уровни сформированности представлений об игровой роли у детей старшего дошкольного возраста.

3. Разработать и экспериментально апробировать условия, способствующие формированию представлений об игровой роли у детей старшего дошкольного возраста.

Методологическая основа:

- концепция игровой деятельности Д. Б. Эльконина об игровой роли как единице сюжетно-ролевой игры;
- педагогические приемы формирования понимания содержания игровой роли Н. Я. Михайленко и Н. А. Коротковой, в зависимости от возраста детей, прямые или косвенные приемы.

Методы исследования:

- изучение и анализ психолого-педагогической литературы для определения понятийного аппарата исследования;
- наблюдение за сюжетно-игровой деятельностью детей в целостном педагогическом процессе ДОУ;
- педагогический эксперимент;
- обработка эмпирических данных, сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного эксперимента.

Практическая значимость работы состоит в том, что полученные результаты и рекомендации могут быть использованы в практике дошкольных образовательных учреждений.

Надёжность и достоверность результатов исследования обеспечена методологической обоснованностью его исходных позиций, анализом теоретических аспектов проблемы, применением комплекса исследовательских методов, адекватных объекту, предмету, целям и задачам исследования, репрезентативностью выборки испытуемых, использованием статистико-математических методов обработки полученных данных в сочетании с качественным анализом результатов.

Этапы исследования:

Первый этап - поисково-теоретический. В данный период проанализированы и систематизированы литературные источники по обозначенной теме, разработан план, определены методики и база проведения исследования.

Второй этап - констатирующий эксперимент, в ходе которого выявлены особенности представлений об игровой роли у старших дошкольников, полученные данные подвергнуты статистической обработке и интерпретации.

Третий этап - заключительный, на данном этапе проведен формирующий и контрольный эксперимент. Проанализированы сравнительные показатели констатирующего и контрольного экспериментов. Результаты исследования будут представлены в следующих публикациях.

### **Список литературы:**

1. Выготский Л. С. Психология развития ребенка: сборник избранных трудов /Л. С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2006. – 235 с.
2. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Б. Д. Эльконин. – 4-е изд., стер. - М. : Академия, 2007. — 384 с.
3. Михайленко, Н. Я. Организация сюжетно – ролевых игр в детском саду [Текст] / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. – М.: Линка - Пресс, 2009. - 97 с.
4. Психология и педагогика игры дошкольника [Текст] / Под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. - М.: Академия, 2006. – 200 с.
5. Эльконин, Д. Б. Психология игры [Текст] / Д. Б. Эльконин. - М.: Академия, 2011. – 360 с.

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПЕРВИЧНОЙ СТАТИСТИЧЕСКОЙ ОБРАБОТКИ ДАННЫХ СТУДЕНТАМИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В СИСТЕМЕ СПО**

***Шамрикова Анастасия Сергеевна***

*студент 5 курса, кафедра математики и информатики СГПИ,*

*РФ, г. Ставрополь*

*E-mail: [anesteziya309@gmail.com](mailto:anesteziya309@gmail.com)*

***Вендина Алла Анатольевна***

*научный руководитель, канд. физ.-мат. наук,*

*доцент кафедры математики и информатики СГПИ,*

*РФ, г. Ставрополь*

В связи с введением Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения в настоящее время уделяется огромное внимание формированию у студентов среднего уровня профессионального экономического образования навыков работы с информацией. Каждый экономист должен обладать умением использовать количественные данные для обоснования своих действий и решений. Поскольку сами по себе данные ни о чем не говорят, нужно проанализировать их, выявить причинно-следственную связь. Анализ данных включает выявление устойчивых моделей, или взаимосвязей, между переменными. Если удастся выявить связи, тогда можно объяснить динамику переменных. Для обнаружения зависимостей можно использовать целый ряд методов, начиная с достаточно простых – графиков, расчета средних значений – и заканчивая сложными статистическими исследованиями.

Как показывает анализ учебных программ и учебной литературы по математике для системы СПО, профессиональная направленность изучения математики выражена лишь стандартными задачами прикладного содержания. Студенты экономических специальностей зачастую выражают мнение о том, что математика не является профилирующим предметом, а, следовательно, ее изучению можно не уделять должного внимания. Между тем, среди дисциплин экономического профиля, математика занимает особое

стратегическое место, являясь мощным инструментом для решения профессиональных задач.

Таким образом, существует необходимость в разработке методической системы профессионально-ориентированного обучения математике в колледжах экономического профиля. Особое место среди профессионально-ориентированных заданий для экономистов занимают задачи количественного анализа и задачи первичной статистической обработки данных.

Методы визуализации данных используются для описания сложившейся ситуации. Графическое представление данных является составляющей большинства отчетов или презентаций специалистов экономического профиля. Одним из способов донести до аудитории результаты исследования, количественного анализа является использование такого вида графика или диаграммы, который позволит сделать верные выводы и принять обоснованные решения.

Для анализа первичных статистических данных необходимо их сгруппировать. Для этого данные вносят в таблицы по какому-либо признаку, чтобы получить более четкую картину изменения. На основании полученной таблицы данные представляют также в более наглядной графической форме. Наиболее распространенные способы визуального представления данных – столбчатые, круговые, фигурные диаграммы и линейные графики. Применяя различные типы графиков и диаграмм, студенты обнаруживают разные особенности и свойства одной и той же информации. Кроме того, работа с большим разнообразием диаграмм и графиков позволяет будущим экономистам понять, почему некоторые из них стали общепризнанным стандартом.

В качестве примера, иллюстрирующего возможности описательной статистики, рассмотрим проектную задачу **«Изучение предпочтений в напитках у студентов»** [1, стр. 204]. Перед студентами поставлена задача: выяснить, какие напитки в группе являются наиболее популярными. Выбор напитков: кола, концентрированный сок, молоко, чай, вода.

Решение проектной задачи, заключающейся в анализе статистических данных, может быть реализовано посредством следующей схемы:

I. Получение, поиск и фиксация данных (например, с помощью анкетирования).

II. Понимание и преобразование данных (табличное представление).

III. Применение и представление количественных данных (визуализация данных).

IV. Интерпретация и анализ полученных результатов.

**Первый этап (сбор информации).** Для решения поставленной задачи на первом этапе анализа студентами необходимо заполнить анкету. Обычно анкета – это опросник с предложенными вариантами ответов. Прежде, чем ее составлять, студенты должны определиться с главным вопросом, на который они хотят найти ответ. Например, как в нашем случае, какие напитки наиболее популярны в группе? Полученные ответы затем легко рассортировать по группам данных. В данном примере параметром, по которому группировались исходные данные, стали выбираемые напитки.

<b>Анкета о напитках</b>					
<i>Мы составили анкету для того, чтобы выяснить какие напитки больше всего нравятся студентам. Ответь на вопросы, поставив крестики в нужных клетках.</i>					
<b>1. Ваш пол?</b>					
Юноша			Девушка		
<b>2. Какой напиток тебе больше нравится?</b>					
Вода		Чай		Концентрированный сок	
Молоко		Кола		Другое	
<b>3. Как часто ты его пьёшь?</b>					
1 раз в неделю и реже		2-3 раза в неделю		Чаще 3 раз в неделю	
<b>4. Где обычно покупают твой любимый напиток?</b>					
В супермаркете		В продуктовом магазине		Другое	

**Второй этап (табличное изображение данных).** На основании собранных студенты составляют таблицу (табл. 1), показывающую частоту результатов для

каждой группы. Частота – это число, показывающее, сколько раз значения, относящиеся к каждой группе, встречается в исходных данных.

**Таблица 1.**

**Распределение предпочтений в напитках у студентов**

Напиток	Юноши	Девушки	Итого
Кола	4	2	6
Концентрированный сок	6	4	10
Чай	2	1	3
Вода	0	2	2
Молоко	2	2	4
Другое	0	1	1

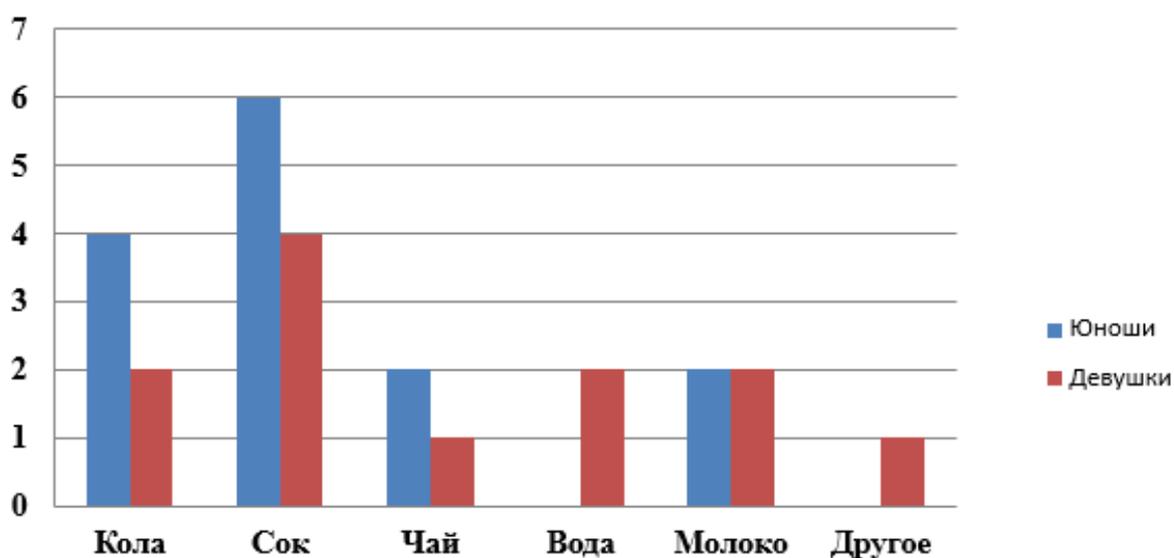
Мы привели одну из возможных таблиц. Студенты могут экспериментировать с данными и группировать таблицу по различным параметрам.

**Третий этап (графическое изображение данных).** Как отмечалось выше, на основе имеющихся табличных данных можно построить различные графики или диаграммы. В результате работы над третьим этапом студенты понимают, что данные, представленные в виде диаграмм, читать проще, чем данные в списке или таблице.

В соответствии с требованиями ФГОС студент не может получить полноценного образования без использования в процессе обучения современных информационных технологий. В связи с этим для реализации третьего этапа студентам рекомендуется использовать различные пакеты прикладных программ.

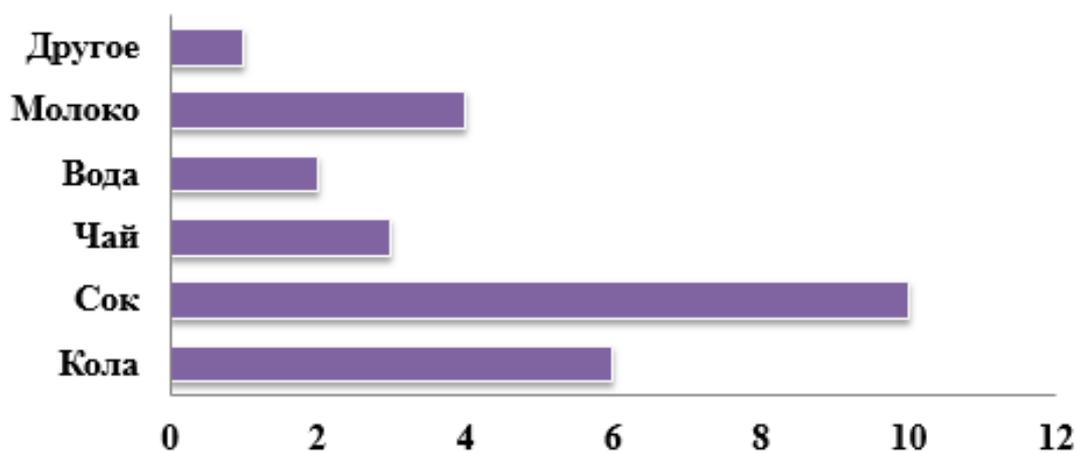
На основе полученной таблицы 1 студенты могут построить следующие типы графиков.

1. Гистограмма.



*Рисунок 1. Предпочтения в напитках у юношей и девушек*

2. Горизонтальная гистограмма.



*Рисунок 2. Распределение предпочтений в напитках у студентов*

3. Круговая диаграмма. Круговые диаграммы – очень удобный способ графического представления данных, так как они очень наглядны. Размеры секторов четко показывают разницу в величине данных, что позволяет быстро и легко сравнить их между собой.



**Рисунок 3. Распределение предпочтений в напитках у студентах**

Здесь представлена лишь незначительная часть диаграмм. Студенты обсуждают, какие еще графики они могут построить, исходя из имеющихся данных, строят их, пользуясь возможностями различных компьютерных программ. Также данный опросник не позволяет продемонстрировать возможности применения таких графиков, как полигон частот, полигон относительных частот и т.д. Для их рассмотрения необходимо привести соответствующие примеры с количественными данными.

**На четвертом этапе (анализ и интерпретация данных)** студенты отвечают на возникшие в ходе исследования вопросы: есть ли различия в предпочтениях напитков у юношей, девушек? Где чаще всего приобретаются напитки? Необходимо подтвердить свои ответы соответствующими графиками. Студенты также могут обсудить вопрос: для каких целей проводятся подобные опросы? Какие выводы может сделать студент, если он является сотрудником медицинской организации? Директором супермаркета? Владельцем продуктового магазина?

На последующих этапах количественного анализа и статистической обработки информации студенты приводят сведения о некоторых показателях, отражающих основную тенденцию изменения данных (мода, медиана, средние величины и т.д.), а также учатся выявлять скрытые статистические закономерности на базе первичных данных.

### **Список литературы:**

1. Вордерман, Кэрролл К. Как объяснить ребенку математику / Кэрролл Вордерман; пер. с англ. Юрий Лукач, Наталья Белова – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 264 с.

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОГО САМОСОЗНАНИЯ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Шевченко Мария Вадимовна*

*студент магистратуры, кафедры дошкольного и специального  
(дефектологического) образования НИУ «БелГУ»,  
РФ, г. Белгород  
E-mail: [shevchenko-mary2012@yandex.ru](mailto:shevchenko-mary2012@yandex.ru)*

*Маркова Василиса Викторовна*

*канд. пед. наук, доцент НИУ «БелГУ»,  
РФ, г. Белгород*

Проблема формирования личности и ее нравственного самосознания волновала общество всегда, поскольку нравственное самосознание определяет уровень развития личности в целом.

Цель исследования: теоретическое обоснование сущности и структурных компонентов профессионально-нравственного самосознания и саморазвития как условия роста профессионально-нравственного самосознания педагога дошкольного образования.

В научных исследованиях накоплен теоретический фундамент, связанный с более широким понятием «самосознание личности». Проблема самосознания личности представлена в трудах отечественных философов и психологов. Российский философ А.Г. Спиркин рассматривает самосознание как осознание и оценку человеком своих действий и их результатов, мыслей, чувств, морального облика и интересов, идеалов и мотивов поведения, целостную оценку самого себя и своего места в жизни [12, с. 149].

Отечественные и зарубежные психологи (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Е.О. Смирнова, Р. Бернс, А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, Э. Эриксон и др.) внесли существенный вклад в раскрытие этого феномена. Л.И. Божович определяет самосознание как «способность направлять сознание на свои психические познавательные процессы, включая и сложный мир своих переживаний» [2, с. 144], что в результате вызывает у человека стремление к самоутверждению, самореализации и самовоспитанию.

Самосознание личности проявляется в различных видах деятельности, прежде всего в профессиональной деятельности. Проблема профессионального самосознания представлена в той или иной мере в теоретических работах психологов и педагогов Б.Г. Ананьева, В.А. Демина, Ю.Н. Кулюткина, Н.С. Пряжникова и др.

С точки зрения психолога Б.Г. Ананьева профессиональное самосознание, как и сознание педагога, является его внутренним миром, в котором формируются нравственные ценности, притязания, самооценка, инновационные идеи, все то, что входит в культуру оценочной деятельности педагога [1].

Профессиональное самосознание человека связано с его нравственными составляющими. По мнению ученых, нравственное самосознание личности относится к нравственному сознанию и представляет его особую форму, предметом которой является оно само, а также человек как ее носитель.

Наиболее точное определение нравственного самосознания личности представил философ А.Г. Спиркин. По его мнению, нравственное самосознание – это интегральное личностное образование, которое проявляется в процессе осознания, оценки и регуляции человеком своих действий, мыслей, чувств, морального облика, на основе соотнесения их с нравственными требованиями и ценностями общества [12]. Психолог С.Г. Якобсон считает, что в основе морально-нравственной регуляции находится нравственное самосознание личности, представляющее собой индивидуально-психологическое образование [15].

Нравственное самосознание личности представляет сложную систему, в структуре которой выделяются обыденный и теоретический уровни. Обыденный уровень базируется на обычаях и традициях, принятых в социуме, а теоретический уровень основывается на нравственных понятиях (ценности, смыслы, идеалы, ориентации).

Нравственное самосознание личности связано с нравственным сознанием. В научной литературе исследователи акцентируют внимание на философско-

этическом, психологическом и педагогическом уровнях анализа проблемы нравственного сознания личности.

Как отмечает О.К. Позднякова, ученые на этих уровнях представляют различные аспекты данной проблемы. На философско-этическом уровне изучается связь между нравственным сознанием и моральным бытием, аргументируется своеобразие отражения бытия моральным сознанием человека, выясняются пути и механизмы их движения друг к другу, и раскрывается структура нравственного сознания человека.

На психологическом уровне по ее мнению выделяются характерные черты нравственного сознания человека, исследуются механизмы, которые способствуют усвоению нравственных требований, раскрываются функции и структура сознания личности, исследуются структура отношений человека к миру, к людям и к самому себе и механизмы их развития.

Педагогический уровень автор связывает с тем, что осуществляется педагогическая интерпретация содержания структурных компонентов нравственного сознания педагога, определяются содержание, принципы, методы его формирования [11].

В педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова нравственное сознание педагога трактуется как особая форма нормативно-оценочного отражения нравственных отношений педагога с окружающими людьми в ходе его профессиональной деятельности [6].

Поскольку педагогическая профессия нравственна по своей природе, то мы определяем профессионально-нравственное самосознание педагога как осознание себя носителем нравственности, создателем нравственных норм в профессии, осознанием возможности принимать ответственные решения и совершать нравственный выбор в профессиональной деятельности [7].

Нравственное самосознание педагога – это осознание себя как личности и собственных роли и значения в сфере образования, в отношениях между людьми, а также в общественной и духовно-нравственной деятельности [4].

Доктор педагогических наук, профессор, Н.М. Борытко констатирует: нравственное самосознание педагога дошкольного образования - это значимый фактор нравственного самоопределения, с его помощью происходит развитие личностного смысла профессионально-нравственной деятельности воспитателя, происходит становление его нравственной позиции [3].

В характеристике структурных компонентов профессионально-нравственного самосознания педагога важно учитывать точку зрения ученых на структуру нравственного самосознания личности.

По мнению профессора, доктора философии Д.С. Шимановского, в структуре нравственного самосознания можно выделить нравственные убеждения и убежденность (собственное отношение к ним), совесть, как ее основу, моральные представления (нормы, принципы, идеалы личности), обуславливающие ее поступки. Сущность совести автор видит в нравственных убеждениях, представляющих собой целесообразный источник нравственной деятельности личности. Эти убеждения позволяют личности сознательно совершать поступки, с разумным пониманием необходимости и обоснованности определенного поведения и деятельности [14, с. 64-84].

Доктор психологических наук А.А. Хвостов утверждает, что в структуру нравственного самосознания входят: моральные ценности, принципы, концепции долга и справедливости, представления о нравственных качествах личности. Ученый считает, что данные компоненты играют немаловажную роль в решении моральных конфликтов, отношении к нормам поведения, а также к нормам вежливости и тактичности [13, с. 41].

Э.Н. Ольшевская в структуре нравственного самосознания выделяет три компонента:

1. когнитивный компонент, предполагающий соединение в единое целое нравственных знаний, представлений, понятий, суждений, принципов, степень осознаваемых личностью собственных моральных качеств;

2. эмоциональный компонент, представляющий собой эмоционально-ценностное отношение к нормам морали, отношение к себе, моральную самооценку, эмоциональную оценку межличностных отношений;

3. поведенческий компонент, определяющий уровень личностной ответственности за собственное поведение и отражающий готовность к определенному образу действий [10].

Современные психологи И.Е. Волчек и Н.В. Светлова в рамках рассмотрения проблемы нравственного сознания, провели анализ работ ученых, который позволил выделить следующие компоненты нравственного сознания: нравственные знания, понятия, убеждения, идеалы, знание нравственных норм и законов, нравственные чувства, нравственные потребности и ценности, нравственные качества личности, нравственное поведение и его мотивация, нравственное самосознание [5, с. 10].

Теоретический анализ структуры профессионально-нравственного самосознания педагога показал, что его структура идентична структуре самосознания личности и является сочетанием взаимодополняющих трех подструктур: когнитивной, аффективной и поведенческой.

В профессиональном становлении педагогов дошкольного образования решающая роль отводится нравственному самосознанию как основному условию творческой реализации человеком своих собственных целей и ценностей.

В настоящее время в нравственной сфере возрождаются ориентации на ценностно-смысловое раскрытие индивидуальности человека. Чтобы соответствовать социальным и социально-педагогическим условиям современной жизни, педагог должен совершенствоваться и самореализовываться в профессионально-нравственной деятельности.

Сформированность профессионально-нравственного самосознания современного воспитателя, является основой для реализации личностно-ориентированной парадигмы в образовательной практике. Педагог дошкольного образования должен быть включен в профессионально-

нравственные отношения, которые связаны с обновляющейся практикой образования и культурой профессиональной деятельности.

Мы считаем, что профессионально-нравственное самосознание оформляется в процессе саморазвития педагога. Профессионально-нравственное саморазвитие - это непрерывный, целенаправленный и осознанный процесс работы педагога над собой с целью возрастания уровня профессионально-нравственного самосознания и поведения. Личностный рост предполагает повышение педагогической компетентности, формирование внутренней успешности, готовность к совершенствованию способностей, что в итоге ведет к развитию мотивационно-потребностной, интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер [8].

Личностное развитие реализуется в условиях социализации индивида и его воспитания. Впоследствии развитие личности зависит от самого субъекта и его стремления к саморазвитию, осуществлению личностного смысла [8].

Процесс развития педагога и воспитанника, по утверждению доктора психологических наук Л.М. Митиной должен идти одновременно, только у педагога этот процесс начинается гораздо раньше, при этом он должен обладать знаниями о психологических закономерностях и условиях развития личности, прежде всего своей собственной. Поведение педагога, основанное на реализации своего и детского духовно-нравственного потенциала формирует нравственное самосознание ребенка [9].

Итак, профессионально-нравственное развитие и саморазвитие является важным психологическим условием роста профессионально-нравственного самосознания педагога дошкольного образования. У педагога должны быть сформированы устойчивые моральные принципы и убеждения, гибкость мышления и отзывчивость в отношениях, развиты навыки общения, умение установить и поддержать доброжелательный контакт с собеседником.

Профессионально-нравственное самосознание педагога дошкольного образования проходит сложный и длительный путь своего развития. Данная проблема, несмотря на свою важность, недостаточно освещена в литературе.

Имеются отдельные исследования, затрагивающие эту проблему. В качестве некоторых рекомендаций в решении рассматриваемой проблемы можно выделить следующее - воспитателю необходимо:

1. развивать способность осознавать собственное профессионально-нравственное «Я» (профессионально-нравственные ценности, потребности, мотивы, интересы, чувства, переживания);

2. анализировать образ самого себя в различных ситуациях профессионально-нравственной деятельности и поведения (этому могут способствовать практикумы, тренинги профессионально-нравственного и личностного роста);

3. включаться в ситуации осознания, оценки и регуляции своих профессиональных действий, морального облика в соответствии с нравственными требованиями профессионального стандарта педагога и профессионально-нравственными ценностями;

4. развивать рефлексивные умения и овладевать технологиями профессионально-нравственного саморазвития.

### **Список литературы:**

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. — 2-е изд. СПб.: Питер, 2001. — 236 с.
2. Божович Л.И. Избранные психологические труды // Психология личности. Т.2. Хрестоматия. Самара, 2008. — 544 с.
3. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: Монография / Науч. ред. Н.К. Сергеев. — Волгоград.: Перемена, 2001. - 181 с.
4. Васянович Г.П. Педагогическая этика : учеб. пособие. Киев.: Академвидав, 2011. — 254 с.
5. Волчек И.Е. Проблема нравственного сознания в современной психологии / И.Е. Волчек, Н.В. Светлова // Актуальные проблемы психологического знания. — 2011. — №1. — С. 3-12.
6. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 176 с.

7. Маркова В.В. Формирование нравственной позиции будущего педагога // Психолого-педагогические особенности формирования личностных качеств учителя в образовательном пространстве вуза: Материалы научно-практической конференции. /Отв. ред. Л.С. Подымова. Курск.: Изд-во Курского гос. пед. ун-та, 2005. - С. 176-179.
8. Маркова В.В. Формирование потребности в профессионально-нравственном самосовершенствовании педагога // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 4. – С. 53-59.
9. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта, 1998. – 287 с.
10. Ольшевская Э.Н. Психологическое содержание когнитивного и эмоционального компонентов морального сознания личности студента // Ярославский педагогический вестник : журнал. — 2009. — № 3. — С. 148-151.
11. Позднякова О.К. Нравственное сознание учителя: этический аспект / О.К. Позднякова. М.: Издательство Московского психолого-социального института. Воронеж.: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 160 с.
12. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание: монография / А.Г. Спиркин. М.: Политиздат, 1972. – 303 с.
13. Хвостов А.А., Иванова А.А. Психология морального самосознания личности. Краснодар.: Изд-во Кубанского гос. ун-та, 2001. - 130 с.
14. Шимановский Д.С. Моральное самосознание. Киев.: Вища шк, 1986. - 141с.
15. Якобсон С.Г. Становление психологических механизмов этической регуляции поведения / Психология формирования и развития личности. М.: Наука, 1981. – С. 320-337.

## **ПРОИЗВЕДЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

***Шпаназель Валентина Васильевна***

*магистрант кафедры художественно-эстетического воспитания  
Оренбургского государственного педагогического университета,  
РФ, г. Оренбург  
E-mail: [Valentinka\\_78@mail.ru](mailto:Valentinka_78@mail.ru)*

***Русакова Татьяна Геннадьевна***

*научный руководитель, д-р пед. наук, профессор кафедры художественно-  
эстетического воспитания  
Оренбургского государственного педагогического университета,  
РФ, г. Оренбург*

В данной статье раскрываются теоретические и практико-ориентированные аспекты проблемы духовно-нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста. Определяются педагогические возможности использования произведений изобразительного искусства как средств духовно-нравственного воспитания дошкольников.

Культура представляет собой сплав материальных и духовных ценностей (Бочкарева Л.П., Коршикова Т.В.) [1, С. 3]. Духовные ценности - это достижения в области науки, искусства, просвещения. В этой связи можно определить духовную интеллектуальную, духовную эстетическую и духовную этическую культуру.

В настоящее время одним из направлений дошкольного образования является воспитание доброго, воспитанного, способного к состраданию, чувственного, нравственного, самостоятельного, активного гражданина с четко выраженной позитивной гражданской позицией, способного к постоянному самосовершенствованию. Одной из составляющих данного процесса является духовно-нравственное воспитание дошкольников.

Отметим, что ребенок особое существо, уникальное, универсальное, цельное; он смеется, играет, поет, пляшет, лепит, рисует, делает открытия.

В процессе реализации всех этих видов и форм деятельности дошкольник духовно развивается.

Особенность духовного совершенствования в дошкольном детстве определил В. А. Сухомлинский: «Духовная жизнь ребенка полноценна лишь тогда, когда он живет в мире игры, сказки, фантазии и творчества» [5]. «Наставь дитяти при начале пути его, он не уклонится от него, когда и состарится», - советуют нам Соломоновы притчи [1].

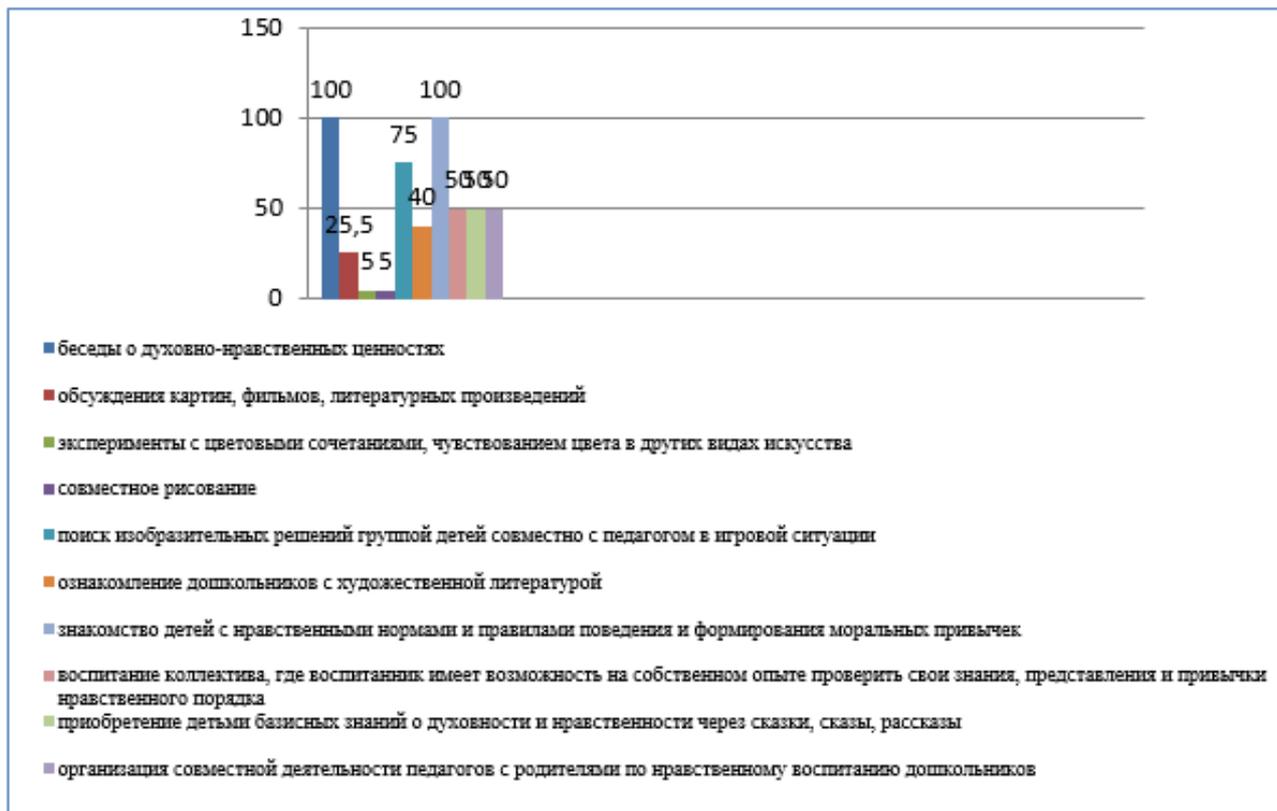
В Статье 64 Федерального Закона Об образовании в Российской Федерации указывается, что: «Дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста» [7].

Духовно-нравственное воспитание определяется как процесс, обеспечивающий формирование духовности и нравственности личности, заключающейся в соблюдении норм морали. Как личностная характеристика нравственность интегрирует большое количество разнообразных качеств и свойств личности, таких как искренность, доброта, порядочность, честность, правдивость, справедливость, трудолюбие, толерантность, эмпатия, дисциплинированность, коллективизм [4, С. 94].

В рамках исследуемой проблемы нами было проведено исследование на базе МБДОУ «Детский сад № 45» города Оренбурга, позволившее выявить характер процесса духовно-нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста. На начальном этапе эксперимента нами было проведено анкетирование педагогического коллектива, позволившее доказать актуальность выбранной темы исследования. Так, посредством анкетирования предстояло выяснить, что педагоги понимают под «духовно-нравственным воспитанием дошкольника», какие средства духовно-нравственного воспитания дошкольника являются наиболее эффективными и какие из них они используют в своей работе с детьми.

Под духовно-нравственным воспитанием дошкольника педагоги детского сада понимают «привитие детям нравственных качеств, определенных норм поведения», «приобщение к национальным традициям», «знакомство с историей края, города, государства», «это воспитание, направленное на усвоение дошкольником духовных ценностей, нравственных чувств (совести, долга, ответственности, милосердия и др.)». Отметим, что на вопрос «Считаете ли Вы, что духовно-нравственное воспитание дошкольника является одной из важнейших задач МБДОУ?», все опрошенные педагоги ответили утвердительно, что подтверждает актуальность выбранной проблемы исследования.

Для нашей работы было важно выяснить, какие, по мнению педагогов, средства духовно-нравственного воспитания дошкольника наиболее эффективны. В анкетах были предложены для выбора 10 педагогических средств. На рисунке 1 представлены ответы педагогов на данный вопрос.



**Рисунок 1. Наиболее эффективные средства духовно-нравственного воспитания дошкольник, %**

Среди средств духовно-нравственного воспитания дошкольника, используемых педагогами в работе с детьми, были указаны «беседы на духовно-нравственные темы»; «знакомство с пословицами и поговорками»; «беседы»; «поиск изобразительных решений группой детей совместно с педагогом в игровой ситуации»; «знакомство с нравственными нормами и правилами»; «ознакомление с художественной литературой».

Анкетирование педагогического коллектива, проведенное на начальном этапе нашего исследования, позволило подтвердить актуальность выбранной темы исследования. В этой связи мы предполагаем внедрение в образовательный процесс МБДОУ «Детский сад № 45» города Оренбурга различных методов изобразительной деятельности, таких как беседы по содержанию картин, групповая и индивидуальная работа с иллюстративным материалом, показ, цветоощущение, погружение в цвет.

Исследователи, рассматривающие различные аспекты проблемы формирования духовно-нравственной воспитанности дошкольников, отмечают в качестве одного из важнейших средств использование произведений изобразительного искусства, которые обеспечивают наполнение чувственной сферы личности ребенка. Как отмечают Бочкарева Л.П., Коршикова Т.В., «...взрослым важно найти способ раннего пробуждения в ребенке духовных чувств, стремление реализовать их в повседневной практической деятельности» [1, С.13].

Доказано, что дети дошкольного возраста обладают значительными потенциальными возможностями для восприятия, понимания и эмоциональной отзывчивости на произведения искусства (Бочкарева Л.П., Карих В.В., Коршикова Т.В., Тутолмин А.В. и др.). В ряде исследований представлены варианты синтеза искусств на основе общечеловеческих ценностей, содержания, изобразительно-выразительных средств (Карих В.В.) [3, С.89-90]. По мнению Тутолмина А.В., в процессе формирования духовно-нравственной культуры личности очень важны и эффективны беседы о произведениях художественной литературы, мультфильмах, произведениях изобразительного

искусства [6, С.89]. Использование воображения, мыслительно-эмоционального переноса себя в позицию героя, другой личности, помогает ребенку, по мнению Сикорского Б.Ф., «проигрывать переживать в своем поведении, ставшей реальной ситуацией» [4, С. 78].

Таким образом, педагогические возможности произведений изобразительного искусства как средства духовно-нравственного воспитания дошкольников состоят в том, что они являются наиболее важным стимулом переживаний ребенка, обогащают личный эмоциональный опыт, способствуют накоплению опыта целостных духовно-нравственных и эстетических предпочтений и ориентации дошкольника.

### **Список литературы:**

1. Бочкарева Л.П. Культурологическое образование детей дошкольного возраста: методическое пособие. Выпуск 4: «Сердце на ладошке». Программно-методическое обеспечение формирования у дошкольников основ духовной этики / Л.П. Бочкарева, Т.В. Коршикова. - Ульяновск: ИПК ПРО, 1999. - 80 с.
2. Ефремов О. Ю. Педагогика: Краткий курс. — СПб.: Питер, 2009. — 256 с.: ил. — (Серия «Краткий курс»). ISBN 978-5-388-00657-8
3. Карих В.В. К вопросу о реализации принципа интеграции в образовательной области «Художественное творчество» //Дошкольное образование в современной России: проблемы и перспективы: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. Красноярск, 28 ноября 2012 г. / отв. ред. И.Г. Каблукова; ред. кол. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2013.
4. Сикорский Б.Ф. Нравственное и эстетическое в жизнедеятельности людей: Учебное пособие по спецкурсу / Б.Ф. Сикорский. - М., 1985. - 89 с.
5. Сухомлинский, В. А. Как воспитать настоящего человека / В. А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1990.
6. Тутолмин А.В. Нравственно-эстетическое воспитание школьников /Глазов. гос. пед. ин-т. - Глазов, 2003. - 212 с.
7. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015).

**СЕКЦИЯ**  
**«ПСИХОЛОГИЯ»**

**РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ  
В СЮЖЕТНО - РОЛЕВЫХ ИГРАХ**

***Волкова Надежда Фёдоровна***

*магистрант I курса, психолого-педагогического факультета Арзамасского  
филиала Национального исследовательского Нижегородского  
государственного университета имени Н.И. Лобачевского,  
РФ, г. Арзамас  
E-mail: [VolkNF1982@mail.com](mailto:VolkNF1982@mail.com)*

***Агеева Людмила Геннадьевна***

*научный руководитель, канд. психол. наук, доцент кафедры общей  
и педагогической психологии Арзамасского филиала  
Национального исследовательского Нижегородского государственного  
университета имени Н. И. Лобачевского,  
РФ, г. Арзамас*

Проблема развития ребенка в игровой деятельности является злободневной и актуальной. Общеизвестно, что дошкольный возраст — это возраст развития всех способностей и качеств ребенка. В первые семь лет закладывается фундамент личностного развития детей, происходит развитие творческих способностей, воображения, эмоционально - волевой сферы. Доказано, что все эти качества и способности развиваются в разных видах игры.

Однако, наблюдения педагогов, исследования ученых показывают, что игра с каждым годом уходит все дальше и дальше из жизни ребенка. Что же происходит с игрой? Как отмечают психологи, игра перестает носить творческий характер.

Творчество, процесс создания субъективно нового, основанный на способности порождать оригинальные идеи и использовать нестандартные способы деятельности.

Игра является формой творческого отражения ребенком действительности. Играя, дети не стремятся к точному и бездумному копированию действительности, вносят в свои игры много собственных выдумок, фантазий.

Возникшее противоречие между необходимостью развития творческих способностей и недостаточным использованием возможностей сюжетно-ролевых игр возможно разрешить в процессе систематического обучения детей игровой деятельности.

Одними из первых, квалифицировавших игру как педагогическое явление, были Я.А. Коменский, И.А. Сикорский, К.Д. Ушинский, Ф. Фребель. Они подчеркивали, что именно в игре ребенок получает уникальную возможность развиваться, проявлять собственную активность и творчество, раскрывать свой творческий потенциал.

В разработку теоретических основ развития игровой деятельности и творчества дошкольника свой вклад внесли такие учёные как Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, С.Л. Новосёлова, Кравцова Е.Е.

Бытует неправомерное представление о том, что игра, являясь ведущим видом деятельности дошкольника, присуща ему от природы и не требует специальной работы по ее развитию со стороны воспитателя. Но для того, чтобы ребенок в полной мере овладел игрой, взрослые, воспитатели должны применять особые способы ее педагогического сопровождения. Игра как деятельность развивается при условии руководства со стороны взрослых, создания условий: материальных (подбор игрушек, оборудования и т.д.) и психолого-педагогических (общение взрослых с детьми).

Работа по развитию творческих способностей в сюжетно-ролевых играх проводилась на базе «Детского сада комбинированного вида №50» в следующих направлениях: создание игровой среды, организация образовательной работы с детьми и осуществление взаимодействия с семьями воспитанников.

С учетом специфики детской сюжетной игры, были подобраны игрушки с разной мерой условности: реалистические или игрушки-копии, передающие

черты реальных предметов, вплоть до деталей и прототипические игрушки, т.е. игрушки как бы "выпячивающие" самые существенные, типичные черты реального предмета, а остальные черты, передающие в обобщенной, недетализированной форме и условные.

Кроме игрушек того или иного типа, подобран полифункциональный материал (любые предметы, не имеющие специфического назначения, но могущие выступать как заместители). Это различные детали крупных напольных строительных наборов, пуфы на колесиках, всевозможные объемные предметы (коробки, специально изготовленные набивные модули), палочки, веревочки и т.п. Дети имеют возможность приспособлять, передвигать игровое оборудование, т.е. самостоятельно организовывать и преобразовывать игровое пространство. Для обеспечения комплексного руководства играми воспитанников были разработаны перспективные планы по ознакомлению дошкольников с трудом взрослых по профессиям: швея, помощник воспитателя, врач, водитель, повар, продавец. Приступая непосредственно к образовательной деятельности в первую очередь была проведена педагогическая диагностика развития творческих способностей и формирования игры у каждого ребенка, на основе которой строилась индивидуальная работа с воспитанниками.

Для того, чтобы дети в группе научились играть в творческую сюжетно-ролевою игру нам с ними нужно было последовательно пройти пять ступенек.

На первой ступеньке знакомились с той действительностью, которую они будут затем отображать в игре. Для этого придумывали историю, на основе художественного произведения, после прочтения которого, дети придумывали ему свое окончание. При рассматривании иллюстраций, картин побуждала детей придумывать рассказы самостоятельно, передавая в них свои впечатления. Для получения информации об окружающем организовывались экскурсии в медкабинет, на пищеблок, прачку, к швее, причем не просто показывалось место работы, а объяснялось детям кто перед ними, чем он занимается, какие действия выполняет, какие инструменты использует, для

чего это нужно. Например, во время наблюдения за работой водителя, детей заинтересовал вопрос: какие продукты привёз водитель в детский сад? Когда он ещё приедет? Водитель рассказал, что сегодня он задержался, потому что по дороге заглох мотор, ему пришлось заехать в автомастерскую. А потом предложил ребятам посидеть за рулём машины.

Во время наблюдения за работой плотника мальчики подавали инструменты, которые требовались для постройки кормушки для птиц. Наблюдая за работой дворника, он спросил детей, есть ли у них свои лопаты, и предложил разгрести снег около веранды. Ребята спросили, чем еще можно убирать снег, кроме лопаты, и приедет ли снегоуборочная машина, чтобы вывезти сугробы из садика. Дворник предложил смастерить из одного сугроба горку, дети помогали прихлопывать горку.

Очень интересно проходила экскурсия на пищеблок. Ребята узнали, из каких овощей варит суп повар, для чего нужен кран над плитой, что готовится в духовке, увидели, как повар пробовать бульон – солёный или нет?

В нашем детском саду проходил плановый осмотр детей врачами-специалистами центра здоровья. Мы не упустили возможность увидеть, как врач делает кардиограмму сердца. Детям измерили рост и вес, угостили витаминами и дали пустые бутылочки для игр в группе.

Особое внимание обращалось на трудолюбие и аккуратность работников, на доброжелательное отношение к тем, о ком они заботятся, выполняя свою работу.

На второй ступеньке мы, вместе с детьми играем в особый вид сюжетно-ролевой игры - отобразительную игру. Просмотрев мультфильм, предлагалось поиграть в него. Договаривались, кто кем будет и просто воспроизводили то, что видели несколько минут назад. Иногда обыгрывали не чужой сценарий, а ту историю, которая произошла с кем-либо из детей, воспоминания о походе в парикмахерскую, семейный праздник и др. Обыгрывание реальных отношений, событий дает детям возможность открыть для себя волшебный мир «понарошку», «как будто».

На третьей ступеньке мы играем в еще один вид игры – в игру-драматизацию. Причем на этом этапе, в отличие от предыдущего ребенок может поменять, по своему желанию, ход сказки, или акцентировать внимание на важном для него моменте. В своей работе используем сказки русские народные и авторские, например, короткие истории В. Сутеева.

На четвертой ступеньке мы переходим непосредственно к играм с ребенком. Важно при этом, каждый раз играть по-разному, чтобы избежать простого запоминания и повторения действий. Например, играем в больницу: у ребенка главная роль, на прием приходит то ребенок, то женщина, то старенькая бабушка в исполнении воспитателя. Организуя такие игры, предлагалось ребенку выбрать, кем он будет, сопровождая ролевые действия ролевыми высказываниями. В реальные сценки часто включался приход сказочного персонажа. Не всегда получается организовывать сюжетно-ролевые игры индивидуально с каждым ребенком, поэтому часто играю с подгруппой детей. Начиная игру, выбирается в качестве основного партнера один ребёнок, предлагается главная в сюжете роль: «Давай играть. Ты кем будешь? А хочешь быть врачом? Давай, ты будешь врач, а я приду к тебе лечиться». Начав игру, привлекается к исполнению роли пациента еще несколько детей. «Давайте вы тоже заболели и пришли к доктору!» Взаимодействуя с ребенком, выполняющим основную роль, «полечившись» уступает место следующему «пациенту», меняется своя роль на роль медсестры. «Я теперь медсестра. Доктор, давайте я вам буду помогать». Затем роль медсестры предлагается одному из детей «пациентов» в очереди, а я становлюсь врачом другого кабинета. Меняя роли, каждый раз воспроизводим разные ролевые диалоги, побуждая детей к ролевым высказываниям.

На пятой ступеньке, последней, которую ребенку нужно освоить для того чтобы играть в коллективные сюжетно-ролевые игры, вместо реального персонажа предлагается ребенку игрушка, за которую ему тоже приходится говорить, придумывать ролевой диалог. Этот вид игры очень похож на режиссерскую. Например, играя в больницу, ребенок будет и врачом,

и пациентом (говоря за игрушку, которую он лечит), тем самым ребенок учится общаться с реальными партнерами, сверстниками.

Во время обучения, которое проходит в утреннее и вечернее время, подбираются такие игрушки, которые могут привлечь внимание ребенка, предлагаются ему множество предметов-заместителей, которые могут заменить нужный предмет. Например, расчёска - это карандаш, ножницы – палочка и т.д.

После прохождения всех пяти ступеней, ребенок способен участвовать в коллективных сюжетно-ролевых играх. И на этом этапе задача педагога не допускать возникновения шаблонов в игре, осуществлять косвенное руководство играми детей, «мешать» им играть одинаково. Для внесения в игру разнообразия создаются проблемные ситуации. Например, в игре во врача, его срочно вызывают к тяжелому больному, который живет очень далеко. Для того чтобы доставить его к больному, ребенок придумал вызвать такси, предложил позвонить по телефону. Потом оказывается, что из кабинета врача исчезли все медикаменты. Дети ищут выход из положения, на помощь приходит коробка с предметами - заместителями: пустыми баночками, коробочками, футлярами из-под киндер-сюрпризов, палочками, карандашами, тканями, бумагой и т.д.

Для повышения педагогической компетентности родителей в вопросах развития творческих способностей в игровой деятельности используются различные формы взаимодействия. На первом этапе, с целью изучения мнения родителей о влиянии сюжетно-ролевых игр на развитие детей, провела анкетирование. В результате выяснилось, что все родители стараются создать условия для игр, приобретают игрушки, но не играют вместе с детьми, оправдывая занятостью и нехваткой времени. Для формирования представлений о необходимости играть вместе с ребенком проведено родительское собрание, в ходе которого обсуждались вопросы становления детской игры, периодизация в соответствии с возрастом ребенка и ее влияние на психическое развитие ребенка, развитие его творческой активности. Для индивидуальных бесед использовались информационные буклеты. Для оказания помощи родителям в организации игровых уголков дома проведён

мастер-класс по изготовлению атрибутов к сюжетно-ролевым играм, предложены варианты организации сюжетно-ролевых игр.

Большое участие родители принимали в создании игровой среды в группе и на участке детского сада как в летнее, так и зимнее время.

На итоговом родительском собрании был организован показ видеофильма «Один день из жизни группы», где родители смогли понаблюдать за играми детей.

Результативность работы по формированию творческих способностей, а именно способность самостоятельно придумывать разнообразные игровые замыслы, проявление самостоятельности в постановке игровых задач, применении предметных и ролевых способов решения игровых задач, использовании предметов-заместителей, воображаемых предметов, ролевых высказываний, отслеживалась на основе диагностической методики Н.Ф. Комаровой.

Возникновение самостоятельных игровых замыслов отмечается у 78% воспитанников. Они разнообразные, отображают знакомые и мало знакомые события, комбинируемые между собой. Проявляется самостоятельность в постановке игровых задач.

У 77 % предметные способы решения игровых задач хорошо сформированы. Игровые действия с игрушками разнообразные, могут быть как развернутыми, так и обобщенными. Знакомые и новые предметы-заместители самостоятельно используют в разных значениях. По мере необходимости включают в игру воображаемые предметы.

У 75% частично сформированы ролевые способы решения игровых задач. Ролевые действия разнообразные и достаточно выразительные, сопровождаются ролевыми высказываниями. Обращенными к игрушке-партнеру, к воображаемому собеседнику, ко взрослому, к сверстникам.

85 % охотно вступают во взаимодействие со взрослыми и со сверстниками, с удовольствием ставят им игровые задачи.

Опыт работы был представлен как педагогам нашего детского сада в ходе участия в семинаре-практикуме, так и на уровне города. Участвовала в городском методическом объединении по социальному развитию детей с показом игровой деятельности.

Свои разработки опубликовала в сетевых педагогических сообществах.

В дальнейшем планирую освоить технологию развития воображения у старших дошкольников посредством организации режиссерских игр (Кравцова Е.Е., Гурова О.В.).

### **Список литературы:**

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте – С.-Пб: СОЮЗ, 1997.
2. Комарова Н.Ф. Диагностика игры детей. Методические рекомендации. – Нижний Новгород, 1992.
3. Комарова Н.Ф. Как руководить творческими играми детей. Методические рекомендации. – Нижний Новгород, 1992.
4. Кравцова Е.Е. Разбуди в ребёнке волшебника: Книга для воспитателей детского сада и родителей. - М.: Просвещение: Учебная литература, 1996.
5. Лещинская – Гурова О.В. Игра в образовательном пространстве дошкольного учреждения. Учеб.- метод. пос. Н.Н., 1999.
6. Солнцева О.В. Дошкольник в мире игры. Сопровождение сюжетных игр детей. С.-Пб.-2010.

## **К ПРОБЛЕМЕ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

*Доценко Арина Евгеньевна*

*студент 2 курса, кафедра общей и клинической психологии НИУ «БелГУ»,*

*РФ, г. Белгород*

*E-mail: [11arinka09.96@mail.ru](mailto:11arinka09.96@mail.ru)*

*Мацевич Кристина Петровна*

*научный руководитель, ассистент кафедры общей и клинической психологии*

*НИУ «БелГУ»,*

*РФ, г. Белгород*

В последнее время Интернет стал неотъемлемой частью жизни современного человека. С 90-х годов XX века наступила эра развития Интернет-ресурсов, продолжающаяся до настоящего времени. В связи с компьютеризацией и интернетизацией, с каждым днем все больше пользователей подключается к Всемирной паутине [4]. В результате становится острым вопрос о прогрессирующем развитии такого феномена как Интернет-зависимость, с которым чаще всего сталкиваются люди в возрасте от 18 до 24 лет по причине бегства от реальной жизни, полной стрессов, в мир виртуального общения, бесконечного путешествия по сети в виртуальный мир фантазий [17].

На данный момент феномен Интернет-зависимости не включен в список психических заболеваний и расстройств. В ныне действующих МКБ-10 и DSM –IV его нет [6]. Это обусловлено тем, что за последние десять лет не было накоплено достаточное количество систематизированных данных лонгитюдных исследований, позволяющих говорить об Интернет-зависимости как о психическом заболевании. Кроме того, нет никакой возможности спрогнозировать, что произойдет в данной области в перспективе, потому как не разрабатываются новые инструменты, с помощью которых можно было бы диагностировать данную зависимость [10]. Однако термин «Интернет-зависимость» повсеместно применяется психологами для обозначения навязчивого желания подключиться к Интернету и болезненной неспособности вовремя отключиться от него.

Термин «Интернет-аддикция» ввела в 1989 г. английский психолог М. Шоттон по отношению к группе людей, занимающихся разработкой компьютерной техники и программного обеспечения [1]. Однако первые исследования Интернет-зависимости появились в США в 1994 г., когда клинический психолог К. Янг и психиатр Э. Голдберг разработали опросник для выявления Интернет-аддиктов [7]. В 1995 г. Э. Голдберг предложил термин «Интернет-зависимость» для описания сильного желания пользоваться Интернет-ресурсами. [14].

В 1996 г. К. Янг опубликовала статью под названием «Интернет-зависимость: появление нового расстройства» [18]. С тех пор исследования подтвердили рост числа страдающих от этой «эпидемии» в большинстве развитых стран, в том числе и в России. Доказательством может служить тот факт, что в период 1997–1999 гг. повсеместно начали создавать исследовательские и консультативно-психотерапевтические центры и службы по оказанию помощи людям с данной «болезнью».

Проблема Интернет-зависимости актуальна во всем мире. Ее исследованием занимаются Дж. Сулер, Дж. Грохол, С. Стерн, М. Гриффитс, М. Финишел и многие другие психологи. По мнению ряда зарубежных исследователей (Дж. Грохол, М. Гриффитс, Дж. Морэйхан-Мартин, С. Стерн и др.), Интернет-зависимость не является глобальной, а касается лишь небольшого числа пользователей. Так, по мнению М. Гриффитса, необходимо провести различия между зависимостью от Интернета и зависимостями, связанными с применением Интернета, ведь большинство тех, кто длительное время проводит в сети, не зависит непосредственно от нее, Интернет – это лишь питательная среда для поддержания других зависимостей. Кроме того, по мнению Дж. Грохола, использование наименования «Интернет-зависимость» является выгодным рекламным ходом для «развития бизнеса – клиник и терапевтических служб, оказывающих помощь «зависимым от Интернета»» [16].

В отличие от зарубежных коллег, российские специалисты В.Д. Менделевич, С.Н. Ениколопов, М.С. Радионова, Т.С. Спиркина, А.Е. Войскунский и др. относятся более категорично в оценивании Интернет-зависимости. В частности, В.Д. Менделевич в своих исследованиях указывает на связь данной зависимости с проявлениями агрессивных и враждебных действий. Отсюда острым становится вопрос о развитии таких феноменов как кибертерроризм и киберпреследование.

Исследования других из выше указанных авторов свидетельствуют о наличии социальной и эмоциональной дезадаптации и фрустрации у людей, склонных к Интернет-зависимости (М.С. Радионова и Т.С. Спиркина), а также обнаруживают «нарушение эмоционального компонента общения, снижение способности улавливать эмоциональное состояние партнера и распознавать невербальные аспекты коммуникации» (Р.Ф. Теперик) [16].

Исходя из многочисленных исследований отечественных и зарубежных исследователей (Йоо, К. Ким, В.Л. Малыгин, А.А. Антоненко и др.), наибольшему риску подвержены дети, с раннего возраста втянутые в виртуальный мир. Психологи констатируют все большую и большую их погруженность во Всемирную паутину, объясняя это уходом от проблем реальности или поиском развлечений (табл.1) [9]. Так, в рамках психоаналитического подхода уход в виртуальный мир рассматривается как желание избежать трудностей и проблем [12].

По статистике, дети, имеющие Интернет-зависимость, чаще других страдают от депрессии, испытывают социальные проблемы в школе и трудности в учебе, подвержены большему риску развития соматических заболеваний и ожирения. Это результат желания и необходимости детей проявлять свою независимость от родителей; потребность в самореализации и признании со стороны сверстников, потребность в общении и любви. Проблемы в учебе и физические недомогания связаны, в первую очередь, с трудностью рационально распределять свое время, в результате чего возникают сложности в подготовке к занятиям. Кроме того, длительное

пребывание в сидячем положении за компьютером приводит к нарушению зрения, боли в спине, высокой утомляемости и т.д. [8].

**Таблица 1.**

**Распространенность Интернет-зависимости по данным исследователей различных стран [13]**

Авторы	Год	Страна	Выборка	Диагностический инструмент	Результаты о распространённости
Малыгин В.Л., Искандирова А.С., Феклисов К.А., Хомерики Н.С., Антоненко А.А. и др.	2011	Россия, Москва	1082 школьника старших классов.	Шкала Интернет-зависимости Чена (в адаптации Феклисова К.А., Малыгина В.Л.).	3,69% из всех обследованных.
Ким	2005	Корея	Выборка из 1573 школьников (15- 16 лет).	Вариация теста Янг (IAD).	1,6% диагностированы как Интернет-зависимые, 37,9% склонные к ИЗ.
Йохансон А, Готеста К.	2004	Норвегия	Случайная выборка 3237 подростков (12- 18 лет).	8 критериев Янг (при наличии 5 и более – ИЗ).	1,98% диагностированы как Интернет-зависимые (2,42% юноши, 1,51% девушки).
Йоо	2004	Корея	Школьники средней школы 535 человек (около 11 лет).	Тест Янг. При баллах больше 80 – ИЗ. Диапазон от 50 до 79 – склонные к ИЗ.	0,9% диагностированы как Интернет-зависимые 14% демонстрируют проблемное использование Интернета.

Примечательно, что корейский исследователь К. Ким и его коллеги в ходе работы обнаружили у старшеклассников, страдающих Интернет-зависимостью, более частую депрессию с повышенным риском суицида. В свою очередь, исследования Sharira N.A. и Goldsmith T.D. показывают наличие у 15% от всех проблемных пользователей аффективных и обсессивно-компульсивных (наличие навязчивых состояний) расстройств. Анализируя отчеты испытуемых, авторы установили, что чрезмерное использование Интернета связано с расстройством контроля над побуждениями («неспособностью противостоять импульсивным желанием совершать опасные для себя и окружающих действия») [15]. Помимо названных авторов, на последствия, возникающие при

отказе пользования Интернет-ресурсами, обращает внимание А.Е. Войскунский. В частности, автор отмечает, что при вынужденных отвлечениях от сети Интернет у пользователя возникает чувство досады и раздражение, отсутствие желания принимать критику подобного образа со стороны родных и близких. В результате, по мнению исследователя, происходит разрушение семьи, потеря друзей и круга общения, а также возникают проблемы с собственным здоровьем [3].

Примечательно, что Д. Гринфилд в своих исследованиях подчеркивает тот факт, что Интернет-зависимости очень часто сопутствует сексуальная аддикция. По его мнению, экран монитора «вводит пользователей в трансоподобные состояния» [2, С. 8], отчего любовные послания приобретают особое воздействие, что может определенным образом сказаться на становлении сексуальности подростков с Интернет-зависимостью.

Следует учесть и иную позицию, которой придерживается Г. Шаффер. В частности, он с коллегами высказывает мысль, что феномены зависимости от Интернета «могут на самом деле оказаться лишь отражением иных, первичных психических заболеваний» [2, С. 10]. Автор отмечает, что в его исследованиях не обнаруживаются ни депрессии, ни обсессивно-компульсивные расстройства. В то же время, сами обследуемые говорят о наличии симптомов, характерных для депрессивных состояний, лишь наедине с врачом. Примечательно, что в последующем, с помощью комплексной специализированной диагностики, у данных обследуемых было установлено наличие фобий и аффективных расстройств [2].

Интересно, что феномен Интернет-зависимости в работах американского психолога Дж. Грохола выступает лишь в качестве одной из стадий освоения информационных технологий («очарование», «разочарование», «сбалансированность»). По его мнению, возникающее «зацикливание» на первой стадии воспринимается окружающими как психологическая зависимость, поэтому причин, по которым нужно считать ее тотальной проблемой, нет [3]. Однако не следует быть столь уверенными в отсутствии названной проблемы: синдром

Интернет-зависимости с высокой скоростью распространяется в США, Австралии, странах Европы и Азии [5].

Так, в 2008 году в Китае синдром Интернет-зависимости был объявлен угрозой здоровью нации. С целью лечения людей, погрузившихся во Всемирную паутинную сеть, были созданы реабилитационные центры. В 2009 г. подобные центры появились в США, что лишний раз подтверждает ранее озвученный факт относительно вреда чрезмерного использования Интернет-ресурсов [11].

Согласно публикациям электронной газеты «Газета.ru» от 5.10.2013г. и от 23.12.2014 г. «в 2013 г. 22% россиян признались, что проводят в Интернете слишком много времени. 53% населения **в возрасте от 18 до 24 лет** испытывают Интернет – зависимость, а 44% утверждают, что слишком много времени тратят на социальные сети». «В 2014 г. *по статистике Internet World Stats, уровень проникновения Интернета в России составляет 62%*» [11]. *Это еще раз доказывает тот факт, что частота проявления данного феномена возрастает, и поводы для беспокойства относительно обсуждаемой проблемы действительно существуют.*

В настоящее время встал острый вопрос о включении Интернет-зависимости в американскую классификацию болезней DSM-V [10]. Это свидетельствует как о распространённости данной проблемы, так и о признании значимости Интернет-зависимости как проблемы современного общества. На данный момент Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) подняла вопрос о включении Интернет-зависимости в Международную классификацию болезней МКБ-11. По данным ВОЗ, окончательный вариант классификации болезней должен быть принят в 2017 году [6].

Таким образом, проблема патологического использования Интернета, обозначенная еще в конце 80-х гг. XX в., является еще более актуальной в наши дни. Вопрос о существовании «заболевания», именуемого Интернет-зависимостью, остается нерешенным, хотя само наличие этого феномена и соответствующих форм поведения представляется несомненным. Все больше

людей оказывается не в состоянии справиться с проблемами и стрессами, вызванными воздействием реального мира, что в результате способствует их уходу в виртуальный мир, который, в свою очередь, также может нести различного рода расстройства и девиации, ухудшающие психологическое здоровье человека и его социальное благополучие.

### **Список литературы:**

1. Березкин А.В. Социологическая интерпретация феномена Интернет-зависимости в контексте теории аномии Эмиля Дюркгейма и Роберта Мертона / А.В. Березкин // Вестник КемГУ. – 2011. - № 3(47). – С. 107-111.
2. Войскунский А.Е. Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / А.Е. Войскунский – М.: Акрополь, 2009. – С. 152-164.
3. Войскунский А.Е. Актуальные проблемы психологии зависимости от Интернета / А.Е. Войскунский // Психологический журнал. – 2004. – Том 25. – № 1. – С. 90-100.
4. Выгонский С.И. Обратная сторона интернета: психология работы с компьютером и сетью / С.И. Выгонский — Ростов н / Д : Феникс, 2010. — 317 с.
5. Зависимость от Интернета [Электронный ресурс]. URL: <http://narcot.com/index.php/razdelnedug/36-zavisimosti/198-zavisimost-ot-interneta> (дата обращения: 15.01.2016).
6. Зависимость от селфи и соцсетей могут признаны заболеванием [Электронный ресурс]. URL: <http://www.m24.ru/articles/74278> (дата обращения: 16.01.2016).
7. Интернет-зависимость [Электронный ресурс]. URL: [http://doroga-peremen.ru/test/internet\\_zavisimost/](http://doroga-peremen.ru/test/internet_zavisimost/) (дата обращения: 28.01.2016).
8. Интернет-зависимость [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psyq.ru/internet-zavisimost/internet-zavisimost.html> (дата обращения: 23.12.2015).
9. Компьютерная зависимость у подростков [Электронный ресурс]. URL: <http://womanadvice.ru/kompyuternaya-zavisimost-u-podrostkov> (дата обращения: 23.12.2015).
10. Конникова М. Интернет-зависимость: болезнь, устойчивая к лечению [Электронный ресурс]. Дата обновления: 7.02.2015. – URL: <http://good-tips.pro/index.php/health/internet-addiction-a-disease-of-the-21st-century> (дата обращения: 13.01.2016).

11. Коцар Ю., Бевза Д. Откуда берется интернет-зависимость [Электронный ресурс] Дата обновления: 23.12.2014. – URL: [http://www.gazeta.ru/tech/2014/12/23\\_a\\_6356077.shtml](http://www.gazeta.ru/tech/2014/12/23_a_6356077.shtml) (дата обращения: 23.12.2015)
12. Леонов Н.И., Наумова Т.А. Образ «Я» интернет-зависимых интернет-независимых социальных агентов в виртуальном пространстве /Н.И. Леонов, Т.А. Наумова // Педагогическое образование в России. – 2013. - №4. - С. 119-121.
13. Малыгин В.Л., Феклисов К.А., Искандирова А.С., Антоненко А.А., Смирнова Е.А., Хомерики Н.С. Интернет-зависимое поведение. Критерии и методы диагностики: Учебное пособие / В.Л. Малыгин, К.А. Феклисов, А.С. Искандирова, А.А. Антоненко, Е.А. Смирнова, Н.С. Хомерики - М. МГМСУ, 2011. – 32 с.
14. Малыгин В.Л., Хомерики Н.С., Смирнова Е.А., Антоненко А.А. Интернет-зависимое поведение /В.Л. Малыгин, Н.С. Хомерики, Е.А. Смирнова, Е.А. Антоненко // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2011. –Т. 111. – № 8. – С. 86-92.
15. Расстройства контроля над побуждениями [Электронный ресурс]. URL: <http://medprep.info/ail/pathography/1660> (дата обращения: 17.01.2016).
16. Симпозиум «Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития» // МГУ им. М.В. Ломоносова – 2009. – 10 июня [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psy.msu.ru/science/conference/internet/2009/> (дата обращения: 17.01.2016).
17. Статистика зависимости от интернета [Электронный ресурс]. Дата обновления: 5.10.2013. – URL: <http://webtraff.ru/statistika-zavisimosti-ot-interneta.html> (дата обращения: 26.12.2015).
18. Kimberly S. Young. Internet Addiction: The Emergence Of A New Clinical Disorder. Published in CyberPsychology and Behavior, 1996, vol. 1 no. 3., pp 237-244.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА  
В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ 6-7 ЛЕТ,  
ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ  
В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА**

*Комакова Александра Дмитриевна*

*магистрант 1 курса, психолого-педагогического факультета  
Арзамасского филиала Национального исследовательского  
Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского,  
РФ, г. Арзамас  
E-mail: [sashka\\_komak@mail.ru](mailto:sashka_komak@mail.ru)*

*Агеева Людмила Геннадьевна*

*научный руководитель, канд. психол. наук, доцент кафедры общей  
и педагогической психологии Арзамасского филиала Национального  
исследовательского Нижегородского государственного университета  
имени Н.И. Лобачевского,  
РФ, г. Арзамас*

В настоящее время, для современного этапа российского образования отличительной особенностью является поиск новой модели образовательного пространства. Анализ состояния российской системы дошкольного образования, который был проведен Министерством образования, позволил выявить объективную потребность и наличие необходимых условий для реализации подготовки детей дошкольного возраста к обучению в школе. Она должна представлять собой целенаправленный организованный социальный процесс обучения и воспитания детей старшего дошкольного возраста, выполняющий роль контроля за состоянием физического, психологического, интеллектуального развития детей перед поступлением в школу (как детей с нормальным развитием, так и детей, имеющих ограниченные возможности здоровья) [5].

Ребёнок, который идет в школу, должен быть развитым в физиологическом и социальном отношении, добиться определенной степени интеллектуального и эмоционально-волевого развития. Важным моментом является положительное отношение к обучению, способность к саморегуляции поведения и проявление волевых усилий для осуществления поставленных задач, навыки

речевой коммуникации, развитая моторика руки и зрительно-двигательная координация. Поэтому понятие «готовность ребёнка к школе» - комплексное, многогранное и включает в себя все сферы жизни ребёнка.

В последнее время сложилась особая ситуация, которая характеризуется увеличением рождаемости детей, имеющих отклонения в психофизическом развитии. Кроме численного увеличения нарушений в развитии, прослеживаются качественные изменения, носящие множественный характер, затрагивая как физиологическую, так и психическую сферу, вызывая вторичные нарушения. Общепринятые для каждого возрастного периода способы и инструменты решения образовательных задач, предназначенные для нормального развития, вне зависимости от характера недостатка по отношению к такому ребёнку, перестают действовать. Вследствие этого ещё более повышается важность детального, комплексного, системного, динамического подхода к дифференциальной диагностике и созданию технологий целенаправленной помощи этим детям на этапе подготовки к школьному обучению [2].

Вопрос готовности к школе детей с отклонениями в развитии, несмотря на изученность проблемы, требует специфического подхода с учетом особенностей структуры и проявления дефекта. Эта проблема рассмотрена в научно-теоретических принципах и подходах Л. С. Выготского, Е. А. Бугрименко, Л. А. Вегнера, Д. Б. Эльконина, Н. Я. Семаго, Н. И. Гуткиной, Л. И. Божович, И. В. Дубровиной, М. И. Лисиной, а также в основах психокоррекции учёных: А. Л. Венгера, Е. А. Стребелёвой, Н. В. Самоукиной, И. И. Мамайчук, Б. П. Никитина, Л. Ф. Тихомировой и др. Попытки раскрыть готовность детей с проблемами в развитии к школьному обучению осуществляли многие дефектологи, логопеды, психологи: Н.В. Бабкина, В.В. Воронкова, Т.Н. Князева, Е.Г. Речицкая, Т.Б. Филичева, М.С. Певзнер, С.Г. Шевченко и др. Они показали, что эта категория детей оказывается не готовой к школьному обучению по основным перечисленным компонентам (психомоторный (функциональный), интеллектуальный,

эмоционально-волевой, личностно-мотивационный, социально-психологический (коммуникативный)) [2].

«На старте» школьного обучения главной целью психологического обследования становится выявление важного уровня и зоны его ближайшего развития, а также индивидуально-психологических особенностей, специфических поведенческих характеристик. Только своевременная диагностика может предоставить надежный прогноз последующего развития и обучения ребёнка, а также благополучность коррекционно-развивающей работы, приводящей к созданию психологической готовности детей к школьному обучению [3].

В отделении психолого–педагогической помощи «Реабилитационного центра для детей и подростков с ограниченными возможностями г. Арзамаса» проходят реабилитацию дети с различными отклонениями в здоровье. Нарушения психического развития проявляются в интеллектуальной, сенсорно – перцептивной, эмоционально – волевой областях. Одной из главных задач психолого-педагогической помощи становится подготовка ребёнка к школьному обучению, для решения которой проводится работа по различным направлениям, первым из которых является психолого-педагогическая диагностика. Только при правильно организованной и результативной диагностике возможна дальнейшая коррекционно - развивающая работа направленная не только на ликвидацию имеющегося дефекта, но и на стимуляцию всех звеньев сенсомоторного развития [4].

В работе педагога-психолога психодиагностика готовности к школе является проблемной областью. Поэтому можно выделить два момента. Во-первых, поскольку психологическая готовность к школе – сложное многокомпонентное образование, то и не может быть одной-единственной методики, измеряющей её. Во-вторых, известно, что согласно Положению о службе практической психологии в образовательной сфере психолог имеет право самостоятельно определять состав диагностической батареи [3].

На этом основании составляется комплексная программа диагностики детей дошкольного возраста к обучению в школе, в которой разработана система диагностической работы с дошкольниками, сформировавшаяся в итоге многолетней исследовательской и практической деятельности.

Медицинская комиссия определяет уровень физического развития, а определение степени личностного, интеллектуального и учебного развития – задача педагога-психолога. Для этой цели из огромного количества методик выбираются те, которые наиболее насыщены информацией, прогностичны и вместе с тем достаточно удобны и просты для использования в ситуации тестового испытания для определения уровня готовности к школьному обучению. Методики подбираются таким образом, чтобы их выполнение не занимало много времени, чтобы задания были интересными и наглядными для ребёнка.

Учитывая всю специфику изучаемой проблемы, нами было проведено диагностическое исследование в условиях реабилитационного центра ГБУ «РЦДПОВ г. Арзамаса». В диагностическую группу вошло 15 дошкольников шестилетнего возраста, посещающих отделение дневного пребывания, из них 5 девочек и 10 мальчиков. Все дети имеют различные ограничения здоровья. При прохождении медицинской комиссии им поставлены следующие диагнозы: сахарный диабет, ОДА, олигофрения, бронхиальная астма, заболевание сердца, ДЦП.

Цель диагностической работы: определение личностного, интеллектуального и учебного уровня готовности к школьному обучению. Её желательно применять после первого этапа работы: сбора психологического анамнеза, предварительной (ориентировочной) диагностики, которая рассчитана на получение первичной психологической информации о состоянии готовности ребёнка или группы к обучению в школе. В зависимости от полученных данных об особенностях развития и поведения ребёнка педагог-психолог формирует гипотезу и логику индивидуальной интегративной

диагностики, под которой предполагается обследование структуры психологической готовности конкретного ребёнка к обучению в школе.

В процессе исследования использовался следующий диагностический комплекс методик: изучение личностной готовности - методика «Нарисуй себя» А.М. Прихожан, проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики» О.А. Ореховой; изучение интеллектуальной готовности – методика изучения пространственных отношений Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной, «Свободная классификация», «4-й лишний», «Простые аналогии», «Корректирующие пробы», «10 слов» А.Р. Лурия, «Графический диктант» Д.Б. Эльконина; изучение учебной готовности – методика «Рисунок школы» А.И. Баркан, беседы, наблюдение. Все эти методики дают максимальную информацию об особенностях развития ребёнка и выстраивании различных его психических функций и систем, а также обнаруживает степень причин, обуславливающих именно этот вариант развития. Результаты обследования делают возможным определить прогноз дальнейшего развития ребёнка и направления развивающей или коррекционной работы с ним.

Психологическое обследование начинается с беседы с ребенком, направленной на установление эмоционального контакта. Во время беседы выявляются общие познания и представлений ребенка об окружающем мире, ориентирование во времени, пространстве, эмоционально-личностные особенности: взаимодействие, интересы, любимые игры и занятия.

Главными нормами интеллектуальной готовности дошкольника необходимо считать: принятие задания; понимание условий задания; способы выполнения (беспорядочные действия, примеривание, целенаправленные пробы, практическое примеривание, зрительная ориентация); способность к обучению в процессе обследования; отношение к продукту деятельности [1]. Анализ выполнения заданий позволяет оценить характер деятельности ребенка: понимает ли он практическую ситуацию как проблемную, понимает

ли условия, может ли самостоятельно найти и использовать дополнительные предметы для достижения цели.

Для обследования готовности ребенка к обучению в школе используются наблюдение во время различных видов детской деятельности, беседа.

Основными показателями личностной подготовленности дошкольника служат: усвоение и знание правил поведения, умение соответственно реагировать на оценку выполненного задания, умение оценивать свою работу, умение преодолевать затруднения [1].

Психолого-педагогическое изучение ребенка дошкольного возраста заканчивается составлением и оформлением характеристики, показывающей развитие изученных областей деятельности, а также характерные особенности.

Обобщив и проанализировав результаты, полученные при проведении исследования, были сделаны выводы. При исследовании личностной готовности выявлены следующие результаты: дошкольников с высокими показателями 20 %, со средними – 20 % и с низкими – 60 %. При исследовании интеллектуальной готовности выявлены следующие результаты: дошкольников с высокими показателями 7 %, со средними – 53 % и с низкими – 40 %. При исследовании учебной готовности результаты выглядят так: дошкольников с высокими показателями 0 %, со средними – 40 % и с низкими – 60 %. Эти данные показывают, что полностью готовых к школьному обучению детей не выявилось. Основная масса дошкольников заняла низкую или среднюю позиции и это говорит о том, что в большинстве развитие детей достаточно слабое и они нуждаются в коррекционно-развивающей работе.

Таким образом, психолого-педагогическая готовность к школе ребёнка с ограниченными возможностями является сложным образованием. Педагог-психолог учреждения, изучая психологическую готовность ребёнка к школе, может поставить для себя следующие основные цели, имея в виду дальнейшие перспективы работы с детьми, приступающими к регулярному обучению: понимание особенностей психического развития детей для определения индивидуального подхода к ним в учебно-воспитательном процессе; выявление

детей, не готовых к школьному обучению, для проведения с ними развивающей или коррекционной работы, направленной на формирование школьно-необходимых функций; рекомендации по выбору школы для будущих первоклассников в соответствии с их зоной ближайшего развития, что позволит каждому ребёнку развиваться в определенном для него режиме.

### **Список литературы:**

1. Артемьева Т.В. Психолого – педагогическая диагностика развития лиц с ОВЗ: Краткий конспект лекций / Т.В.Артемьева. Казанский (Приволжский) федеральный университет. – Казань, 2013. – 44 с.
2. Борозинец Н.М., Евмененко Е.В., Полчанинова О.Н.. Психолого-педагогическое сопровождение ребёнка с ОВЗ в условиях дошкольного образования: Учебное пособие.–Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2012. - 214 с.
3. Годовникова Л.В., Возняк И.В., Морозова А.А., Белицкая А.В.. Коррекционно-развивающие технологии в ДОУ. – Волгоград: Учитель, 2013. – 187 с.
4. Государственное бюджетное учреждение «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями города Арзамаса» [Электронный ресурс]. URL: <http://rcdprov40.ru / about. html> (дата обращения: 06.01.2016).
5. Кочетова И.Б., Ялышева Г.И.. Предшкольная подготовка детей со сложной структурой дефекта к обучению в школе в свете Федеральных государственных требований. //Вопросы развития дошкольного образования. 2012. - № 1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <http://kronnmc.ru/journal/101/167/170> (дата обращения: 01.02.2016).

## **ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ СКЛОННОСТЬЮ К ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ И ПАРАМЕТРАМИ АДАПТАЦИИ В СОЦИУМЕ У ПОДРОСТКОВ РАЗНОГО ПОЛА**

**Орлова Мария Владимировна**

*студент 4 курса, факультета психологии ПГГПУ,  
РФ, г. Пермь*

*E-mail: [psy-orlova.m@yandex.ru](mailto:psy-orlova.m@yandex.ru)*

**Шведчикова Юлия Сергеевна**

*научный руководитель, канд. психол. наук, доцент кафедры практической  
психологии ПГГПУ,  
РФ, г. Пермь*

«У каждого времени свои неврозы ...» - сказал Виктор Франкл, и, безусловно, он прав. Двадцать первый век – век новейших компьютерных технологий, и использование виртуальных стимуляторов стало привычным и обыденным явлением. Пользователи интернет – ресурсов занимают свой досуг общением в социальных сетях и онлайн – играми. Всё больше пользователей подключаются к «Всемирной паутине».

Актуальность исследований психологических последствий интернет-зависимости в подростковом возрасте состоит в том, что:

1) Число подростков – пользователей интернетом ежегодно увеличивается (по данным исследований Цымбаленко в 1998 количество пользователей подростков составляло о 19,7%, в 2005–51,8% , в 2012 выросло до 93,1% [6] и эта цифра продолжает значительно расти);

2) Чрезмерное пристрастие к интернету негативно действует на психику подростка (они находят в интернет-пространстве замену существующей реальности).

Хотя проблеме интернет-зависимости посвящено огромное количество работ (К. Янг, Е.П. Белинская, А.Е. Жичкина, А.Е. Войскунский, З.С. Меджитова, И.В. Шевченко и др.), вопросы, которые касаются взаимодействия аддитивных подростков с окружающим миром, и способность их адаптироваться в социуме, являются недостаточно раскрытыми и требуют дальнейшей разработки.

Целью нашего исследования является выяснение связи между социально-психологической адаптацией и уровнем склонности к интернет-зависимости у подростков разного пола.

В данном исследовании приняли участие 32 респондента, в состав данной выборки входили 16 юношей и 16 девушек, возраст которых составлял 14-15 лет. Диагностика была проведена школах г. Перми в стандартном групповом режиме.

Гипотеза исследования: склонность к интернет-зависимости коррелирует с показателями социально-психологической адаптированности, которые имеют качественные различия у подростков разного пола.

Методики исследования: 1) Опросник социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, адаптированная Снегиревой Т.В; 2) Шкала Интернет-зависимости (автор А. Жичкина); 3) Тест на выявление Интернет-зависимости К. Янг (адаптация Бурова В.А).

Для статистической обработки данных были использованы следующие компьютерные программы: SPSS Statistics, Таблицы Microsoft Office Excel, Microsoft Office Word. Для обработки результатов исследования использовался корреляционный анализ по Спирмену. Также с целью оценки различий показателей по уровню измеряемых признаков (интернет-зависимость и социально-психологическая адаптированность) между мальчиками и девочками был использован U-критерий Манна — Уитни [4].

Теоретические положения нашего исследования базируются на представлениях А. Голдберга, А.Е. Войскунского, А.Е. Жичкиной, А.Ю. Егорова, Ц.П. Короленко, К. Янг и других специалистов, о таких последствиях применения компьютерных технологий, как Интернет-зависимость.

В ходе проверки с помощью U- критерия Манна – Уитни для независимых выборок было выявлено, что количественные различия между показателями интернет-зависимости у мальчиков и девочек отсутствуют. Причинами этого могут выступать недостаточное количество респондентов, благоприятный психологический климат в коллективе или то, что гендерные различия

в интернет-аддикции носят только качественный характер, как уже было отмечено в исследованиях отечественных психологов (О.Н. Арестова, Л.В. Архипова, И.В. Шевченко).

В ходе корреляционного анализа были выявлено, что характер корреляционных связей между показателями интернет-зависимости и социально-психологической адаптированности у представителей разных полов обладает качественными различиями. У девочек шкала «интернет-зависимости» имеет значимую отрицательную связь со шкалами «принятие себя» и «комфорт-дискомфорт», а у мальчиков значимая положительная связь с показателем «внутреннего контроля».

Данный вывод можно согласовать с имеющимися в литературе данными, что в виртуальных чатах аддикт, создавая собственный образ и общаясь с виртуальными партнёрами, получает возможность получить социальную поддержку и социальное принятие со стороны виртуальной группы [7]. Девушки в большей мере в интернете находят друзей для общения (А.Н. Войскунский, О.Н. Арестова). Также интернет-зависимость может содействовать развитию следующих проблем: проблемы в учёбе, в здоровье и взаимоотношении с близкими, что может вызвать внутренний дискомфорт в личности подростка.

Отрицательная корреляционная связь между «интернет-зависимостью» и «коэффициентом социально-психологической адаптированности» может говорить о том, что люди с низким показателем СПА больше склонны к интернет-зависимости. Согласно исследованиям А.А. Налчаджян, под социально-психологической адаптированностью понимает такое состояние взаимоотношения личности с группой, когда личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои основные социальные потребности, переживает состояние самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей [3].

Отрицательная связь между показателями «интернет-зависимость» и «внутренний контроль» у мальчиков, может говорить о том, что они в меньшей

степени подвержены какому-либо роду зависимости, в том числе и к интернет-пространству. Внутренний контроль отражает то, в какой степени человек ощущает себя активным объектом собственной деятельности, если этот показатель обладает низким значением, то человек в причинах своих неудач обвиняет факторы окружающей среды.

Подводя итоги нашему исследованию, можно сформулировать следующие выводы:

1) Значимые различия у представителей разных полов между параметрами интернет-зависимость и факторами социально-психологической адаптивности отсутствуют.

2) Корреляционный анализ показал, что у представителей разных полов интернет-зависимость связана с различными аспектами социально-психологической адаптивности. Во-первых у девочек, показатель интернет-зависимость имеет отрицательную корреляционную связь со следующими факторами социально-психологической адаптивности – принятие себя и эмоциональный дискомфорт. Во-вторых, у мальчиков показатель интернет-зависимости имеет отрицательную связь с внутренним контролем. Люди, с высоким значением фактора внутреннего контроля меньше подвержены какому-либо роду зависимости, в том числе и от интернет пространства.

Результаты, которые мы получили в ходе данного исследования, лишь упрочили мнение о том, что интернет-пространство является заменой настоящей реальности. Подростки бегут туда от насущных проблем, что влечёт за собой лишь больший разрыв с окружающим миром.

Отсутствие разницы количественных показателей в склонности к интернету у подростков разного пола, говорит нам о том, что стоит уделить больше внимания именно качественным, как этот недуг отражается на психологическом здоровье и благополучии подрастающего поколения, что подталкивает их к виртуальной реальности. Это поможет выстроить

профилактическую стратегию занятий в тренинговой или индивидуальной форме.

В системе образования следует актуализировать организацию психологического сопровождения склонного к зависимости от интернет-пространства юношества, чтобы избежать негативных последствий, которые оно оказывает на психику подрастающего поколения.

### **Список литературы:**

1. Бурова, В.А. Социально-психологические аспекты Интернет-зависимости [Электронный ресурс] - Режим доступа: [<http://user.lvs.ru/vita/doclad.htm>] (дата обращения: 29.02.2016).
2. Войскунский А.Е., Интернет - зависимость: психологическая природа и динамика развития / сост. и ред. А.Е. Войскунский. – М., 2009. – 279 с.
3. Налчаджян А.А. Этнопсихологическая самозащита и агрессия. Учебное пособие для вузов. Мн.: Огебан, 2000. – 408 с.
4. Наследов А. SPSS 19: Профессиональный статистический анализ данных., Из-во: Питер. – 2011. – 399 с.
5. Репина, М.А. Проблема интернет-зависимости среди подростков// Молодой ученый. — 2014. — №20. — С. 662-664.
6. Цымбаленко С. Влияние интернета на российских подростков и юношество в контексте развития российского информационного пространства / С. Цымбаленко, А. Шариков, С. Майорова-Щеглова, П. Макеев / Результаты социологического исследования. – 2012. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: — URL: (дата обращения: 03.02.2016).
7. Янг, К.С., Диагноз – интернет-зависимость // Мир Интернет. – 2000. – № 2. – С. 24-29.

## **ВЕДУЩИЕ МОТИВЫ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ У СТУДЕНТОВ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

*Пухова Наталья Александровна*

*студент 3 курса, кафедра общей психологии ОрГМУ,  
РФ, г. Оренбург  
E-mail: [puhova.n95@mail.ru](mailto:puhova.n95@mail.ru)*

*Чиждкова Марина Борисовна*

*научный руководитель, канд. психол. наук, доцент ОрГМУ,  
РФ, г. Оренбург*

Огромное значение для вчерашних школьников имеет получение образования и дальнейший выход на путь профессиональной деятельности. Большую роль в успешности обучения играют не только интеллектуальные способности студентов, но и осознание значимости приобретаемой профессии, заинтересованность в получении профессиональных знаний, умений и навыков. В связи с этим становится актуальной проблема мотивации выбора будущей специальности.

По мнению Н.А. Бакшаевой и А.А. Вербицкого, термином «мотив» обозначают инстинктивные импульсы, потребности, биологические влечения, переживание эмоций, интересы, желания, жизненные цели, идеалы и другие мотивационные переменные или компоненты[1].

В рамках данной работы наибольший интерес представляют учебно-профессиональные мотивы студентов, в основе которых могут лежать не только желание иметь глубокие знания, так и стремление овладеть выбранной профессией, получить диплом о высшем образовании.

Особенно актуальной проблема учебно-профессиональной мотивации выступает на начальном этапе обучения, закладывающем основы успешности последующего профессионального обучения будущих специалистов. С учётом этого нами была выбрана тема данного исследования.

Экспериментальное изучение структуры учебно-профессиональной мотивации было проведено у студентов фармацевтического факультета ГБОУ ВПО «Оренбургский государственный медицинский университет»

Министерства здравоохранения Российской Федерации (далее ОрГМУ). В исследовании приняли участие 34 первокурсника (3 юношей и 31 девушка). Средний возраст испытуемых составил 18,1 лет.

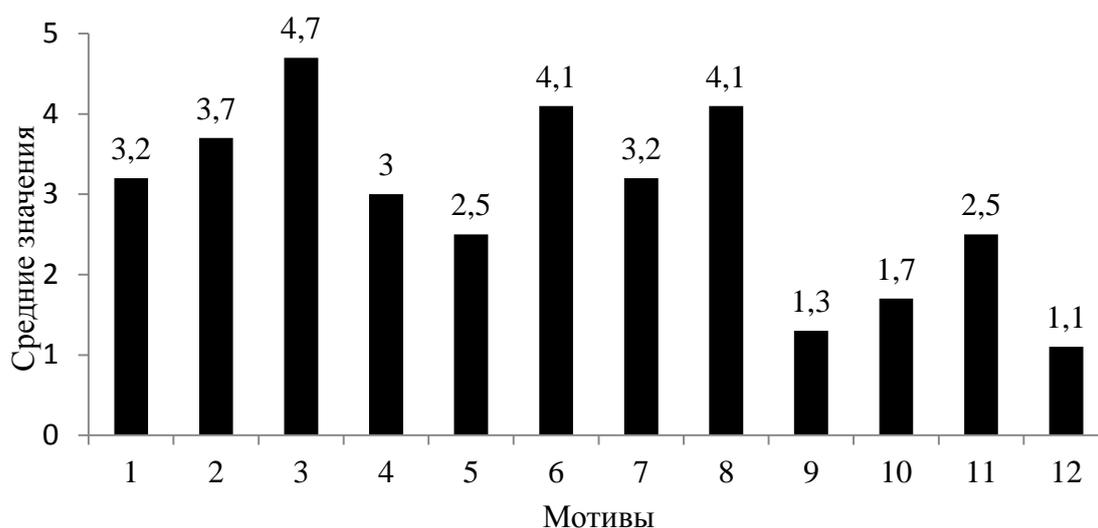
В качестве психодиагностического инструментария использовалась методика «Мотивация учения студентов педагогического вуза» (С.А. Пакулина, С.М. Кетько). Данная методика позволяет наиболее полно оценить учебно-профессиональную мотивацию студентов, так как включает в себя три группы мотивов с позиций временной перспективы динамики учения:

- в прошлом (доминирующие мотивы поступления в вуз);
- в настоящем (реально действующие мотивы учебной деятельности);
- в будущем (профессиональные мотивы)[2].

В ходе исследования первый и третий блоки методики были нами содержательно скорректированы и уточнены. В частности, учитывая медицинскую направленность учебного заведения, в первый блок нами был включен интегрированный перечень утверждений из методики «Мотивация выбора медицинской профессии» (А.П. Василькова). В третьем блоке в мотиве «Получение диплома дает возможность работать в школе» учреждение «школа» было заменено на «аптека».

Обработка данных проводилась по каждому из блоков методики.

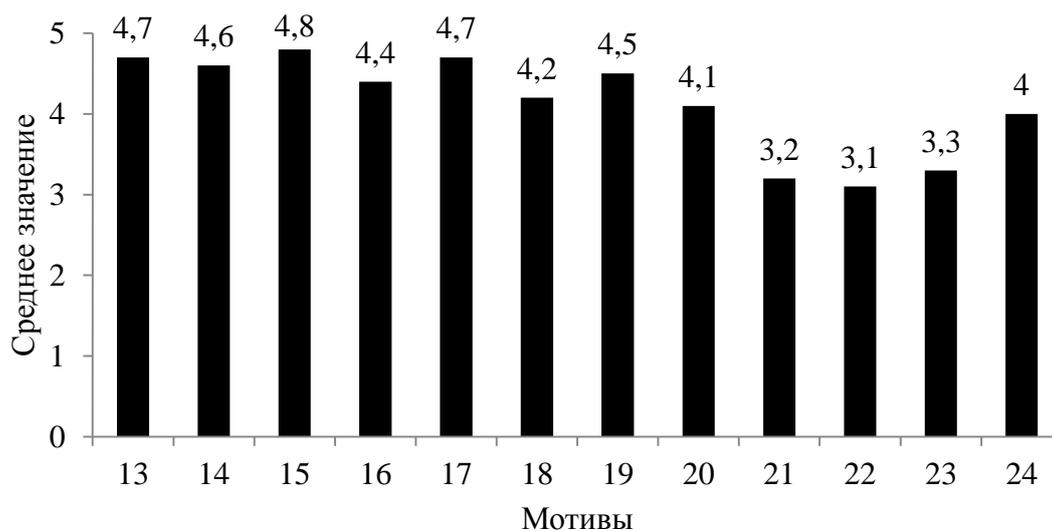
Среди мотивов выбора профессии (доминирующие мотивы поступления в вуз) опрошенными наиболее высоко была оценен мотив «возможность заботиться о здоровье своих близких» (средний балл 4,7). Это можно расценить как показатель стремления обучающихся к достижению личных благ с помощью будущей профессии. Мы видим, что на первый план эти студенты выдвигают собственное благополучие а также благополучие своей семьи (рис. 1).



**Рисунок 1. Выраженность доминирующих мотивов поступления в вуз у студентов-первокурсников фармацевтического факультета ОрГМУ**

Занятия в профильной спецшколе (1,3), совет знакомых (1,7) или случайность (1,1), напротив, оказали наименьшее влияние на процесс профессионального самоопределения будущих провизоров.

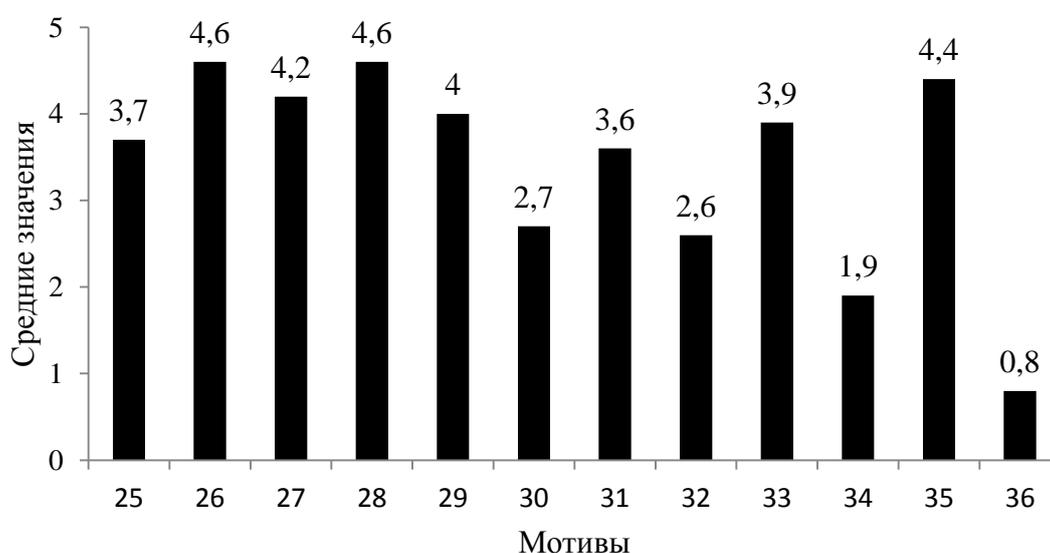
В числе значимых реально действующих мотивов обучения респондентами выделяются, прежде всего, возможность приобрести глубокие и прочные знания (4,8). Следует также отметить, что данный мотив выступает на первое место среди всех, представленных в используемой нами методике (рис. 2).



**Рисунок 2. Выраженность реально действующих мотивов у студентов-первокурсников фармацевтического факультета ОрГМУ**

Наряду с этим для испытуемых важными являются мотивы «успешно продолжать обучение на последующих курсах» (4,7) а также «успешно сдавать экзамены» (4,6).

Среди профессиональных мотивов юноши и девушки наиболее значимыми указывают мотивы получения диплома как возможности самореализации (4,6) и самосовершенствования (4,4) – это не противоречит доминирующим реально действующим мотивам, приведённым выше. Важное значение имеет стремление благодаря высшему образованию получить интересную работу (4,6) (рис. 3).



**Рисунок 3. Выраженность доминирующих мотивов получения образования у студентов-первокурсников ОрГМУ**

Наиболее низкие оценки в данной группе мотивов получил мотив «обучение в аспирантуре» (1,9). Несмотря на стремление получать знания для будущей профессии, студенты не рассматривают это как источник научной деятельности. Возможно, это обусловлено спецификой 1-го года обучения в вузе, когда перед студентами стоит первоочередная задача «закрепиться», успешно включиться в учебный процесс, адаптироваться к новым социально-психологическим условиям. На начальном этапе овладения профессией глубокие учебно-познавательные мотивы к специальным научным дисциплинам (химия, фармакология и др.) только зарождаются, в связи с чем

возможность последующего обучения в аспирантуре для многих студентов выступает неактуальной.

Наиболее низко будущими провизорами был оценен мотив «диплом сегодня ничего не даёт» (0,8). На наш взгляд, это является отражением все возрастающего осознания гражданами нашего общества роли высшего образования в успешной жизнедеятельности человека современности.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о преобладании внутренних мотивов в структуре учебно-профессиональной мотивации студентов фармацевтического факультета ОрГМУ на начальном этапе обучения. Студенты стремятся получать удовлетворение от процесса обучения в настоящем и от профессиональной деятельности – в будущем. Внутренние мотивы заложены в самом процессе учения. Они свидетельствуют о том, что причина успешного профессионального обучения и овладения выбранной специальностью – это сам студент, его стремление к развитию и реализации потенциала.

### **Список литературы:**

1. Вербицкий А. А., Платонова Т. А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов. – М.: НИИВШ, 1998. – 325 с.
2. Кетько С.М., Пакулина С.А. Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2010. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2010/1/Pakulina.phtml> (дата обращения: 26.09.2015)

## СПЕЦИФИКА МАНИПУЛЯТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

**Сычева Ирина Андреевна**

*студент 4 курса факультета психологии Куйбышевского филиала  
новосибирского государственного педагогического университета,*

*РФ, г. Куйбышев*

*E-mail: [irinasycheva93@mail.ru](mailto:irinasycheva93@mail.ru)*

**Кузнецова Елена Владимировна**

*научный руководитель, канд. психол. наук, доцент КФНГПУ,*

*РФ, г. Куйбышев*

Проблема манипулятивного поведения активно изучается в современном обществе. Способность влиять на других, одно из самых заветных желаний человечества. Не всегда для того чтобы манипулировать людьми необходимо применять физическую силу. Например, человек может управлять другим человеком, не находясь с ним рядом. Такой способ управления над людьми, как принуждение, давно используется при социальном взаимодействии.

Манипулятивное воздействие оказывается на человека постоянно. Мы испытываем его в различных сферах жизнедеятельности и не всегда человек способен осознать и распознать, то, что он стал жертвой манипуляции. Порой, человек сам того не ведая, может манипулировать другими людьми. Поэтому процесс манипуляции является как сознательным, так и бессознательным процессом. Иногда многие люди понимают под манипуляцией некий обман, но все - таки данное понятие намного шире и глобальнее. Когда мы говорим о манипуляции не стоит забывать о том, что данный феномен подразумевает власть не только над сознанием одного человека, но и над сознанием коллектива.

Манипуляция выступает в качестве скрытого психологического процесса. Истинная цель данного взаимодействия заключается в способности заставить человека принять определенную точку зрения, своего рода, управление сознанием, некая власть. Манипуляция является ведущим способом подавления воли людей. Оказывая влияние на психику человека, манипулятор заранее

программирует его поведение. Вследствие чего происходит изменение мнений, желаний и целей людей. Побуждая других к совершению определенных действий, манипулятор стремится скрыть свои истинные намерения. В результате чего человек совершает те действия, которые он изначально не хотел совершать, но при этом манипулятор создает иллюзию желание, что жертва осуществила эти действия самостоятельно, а не по решению других.

Для обозначения манипулятивного поведения часто используют понятие «макиавеллизм». Данный термин предполагает склонность человека манипулировать другими в межличностных отношениях. Это такие случаи, когда при помощи отвлекающих маневров субъект, скрывая свои истинные намерения, добивается того, что человек, сам того не осознавая, изменяет свои первоначальные цели [3].

Считается, что макиавеллизм представляет собой устойчивую черту личности. Макиавеллист - это субъект, который манипулирует другими на основе личных убеждений, определенных жизненных принципов, которые служат ему оправданием манипулятивного поведения. По мнению макиавеллиста, манипуляция является нормой и эффективным способом достижения своих целей.

Манипуляция никогда не возникает сама по себе. Всегда существуют условия, при которых эти способности проявляются или люди, на которых эти способности можно применить. В качестве факторов способствующих формированию манипулятивного поведения выделяют внешние (культура, общение, технологии, общество) и внутриличностные факторы (личность).

Как известно манипулятивное поведение формируется с детства. И уже к моменту поступления в вуз юноши и девушки имеют богатый опыт манипулирования. Данный опыт проявляется в манипуляции с родителями или учителями. Становясь студентами, под воздействием манипуляции оказываются преподаватели. Обычно преподаватель сталкивается с данным воздействием в период сессии, так как целью манипулятивного поведения студентов является получение положительной оценки на экзамене или зачете.

В практике обучения выделяют следующие приемы манипуляций студентов. В первом типе под мишень воздействия попадали личностные качества преподавателей (доверчивость, доброта, отзывчивость и т.д.). В данном случае студенты обычно давили на жалость, пытаясь вызвать сочувствие у преподавателя. Данный тип наиболее распространен среди студентов, поскольку это один из самых простых приемов манипулирования.

Во втором типе в качестве объекта манипуляции выступала потребность преподавателей в самоутверждении и в положительных эмоциях. Для осуществления данного типа манипуляции студенты старались произвести впечатление на преподавателя не своими знаниями, а внешностью, одеждой, пытались создать чувство общности с преподавателем, говорили, так как говорит он, в своей речи пытались употреблять его выражения и терминологию, копировали манеру поведения и т.п.

В третьем типе в качестве мишени воздействия выделили неспособность преподавателей противостоять психологическому давлению, со стороны студентов.

В четвертом типе в качестве объекта манипулирования выступал конформизм преподавателей. Студенты в данном случае прибегали к помощи извне (родители, знакомы). Сравнивали себя с самыми слабыми студентами, которые получили зачет, а они нет и т.д.

В пятом типе в качестве мишени воздействия выступали некоторые установки преподавателей. Студенты, пытаясь создать имидж «хорошего студента», изображали «заинтересованность» предметом. Вынуждали преподавателя самого выполнить задание или ответить на вопрос, демонстрируя педагогу глубокие познания, по изучаемому предмету пытались обнаружить пробелы в знаниях преподавателя.

Когда мы говорим о манипулятивном поведении студентов, следует затронуть тему, касающуюся склонности психологов к манипуляции, так как профессия психолога относится к категории «человек - человек» она характеризуется постоянным взаимодействием психолога с другими людьми.

С.Л. Братченко в статье «Экзистенциальный подход Дж. Бюдженталю» говорит о кризисе психологии, в основе которого лежит увеличение роста манипулятивных действий со стороны психологов, которые в свою очередь характеризуются закрытостью, равнодушием и безразличием, а в некоторых случаях жестокостью. Данная жестокость проявляется в «психологическом цинизме», опирающемся на «психологические объяснения» для оправдания своих действий. В продолжении С.Л. Братченко отмечает, что современная психология формирует у психологов такое профессиональное сознание и такую картину мира, которая в итоге приводит к тому, что со временем психологи в отношении с другими становятся более жесткими и все чаще и чаще прибегают к манипуляции [1].

Возможно, данная тенденция к манипуляции у психологов формируется во время их обучения в вузе, когда, будучи студентами, они усваивают знания и некоторое количество технологий манипулирования поведением человека. То есть необходимо акцентировать внимание на организации образовательного процесса на факультете психологии. Поскольку различные тренинги способствуют проявлению и закреплению манипулятивного поведения у студентов-психологов.

Можно высказать опасение по поводу того, что для некоторых студентов-психологов стратегия манипулирования другими людьми может стать наиболее предпочтительной формой поведения. Так как человек, используя стратегию манипулирования в межличностном взаимодействии, со временем сокращает количество средств достижения целей [2].

У многих студентов-психологов за время обучения нарастает стремление манипулировать другими людьми. Отечественные психологи считают, что манипуляция в общении выступает как фактор препятствующий взаимопониманию между людьми. Данное предположение находит свое подтверждение в некоторых эмпирических исследованиях. В результате чего высокая склонность к манипулятивному поведению у студентов-психологов вызывает не только серьезный интерес, но и настороженность.

Едва ли можно расценивать в качестве положительного явления рост выраженности склонности к манипулированию другими у студентов-психологов. Такая личностная черта, как макиавеллизм в межличностном взаимодействии, проявляется в склонности доминировать над партнером, в отношении к нему как к средству удовлетворения своих потребностей, в демонстрации своей значимости и независимости.

Высокая склонность к манипулированию у студентов-психологов является одним из ведущих факторов, препятствующих их профессиональному и личностному развитию. Можно предположить, что в основе стратегии манипулирования лежит устойчивая потребность человека во власти, которая заключается в постоянном желании воздействовать на других людей и оказывать на них влияние посредством личного контроля их поступков.

Таким образом, склонность к манипулятивному поведению формируется у студентов-психологов во время обучения в вузе, когда будучи студентами, они усваивают некоторое количество техник и приемов манипуляции. Склонность к манипулированию у студентов-психологов проявляется в том, что в их поведении прослеживается тенденция обращаться с окружающими как с «пешками» для достижения поставленной цели и собственной выгоды.

### **Список литературы:**

1. Братченко С.Л. Экзистенциально-гуманистический подход Дж. Бюджентала: уроки для психологии // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. - 2005. - №1. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: [http://psylib.org.ua/books/\\_brats02.htm](http://psylib.org.ua/books/_brats02.htm) (дата обращения 23.01.2016)
2. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита - М.: ЧеРо: Изд. МГУ, 2000. - 344 с.
3. Знаков В.В. Психология понимания: проблемы и перспективы. - М.: Изд. «Институт психологии РАН», 2005. - 448 с.

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ СВОЙСТВ "ТЕМНОЙ ТРИАДЫ" И ПРЕДПОЧИТАЕМЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПАРТНЕРА (ЛИЧНОСТНЫХ ЧЕРТ)**

***Таскаева Анна Васильевна***

*студент 4 курса факультета психологии ПГГПУ*

*РФ, г. Пермь*

*E-mail: [anutka\\_43.92@mail.ru](mailto:anutka_43.92@mail.ru)*

***Шведчикова Юлия Сергеевна***

*научный руководитель, канд. психол. наук, доцент кафедры практической*

*психологии ПГГПУ*

*РФ, г. Пермь*

Интерес изучения личности человека возник задолго до возникновения психологии как науки. Одной из центральных проблем в психологии является проблема личности, ее структуры и базовых свойств. Большинство современных исследований направлено на изучение "позитивных" свойств личности человека и их связи с различными аспектами жизни. Сиптомокомплекс "Темная триада" личности является же одним из самых новых и перспективных направлений в изучении "негативных" сторон. Дж.МакХоски (середина 90х гг. 20в.) в своих работах впервые высказал предположение, что макиавеллизм, неклинический нарциссизм и неклиническая психопатия тесно связаны друг с другом [5]. Позже, Д.Полхусом и К. Уильямсом было предложено само понятие "Темная триада", после чего сиптомокомплекс прочно вошел в число психологических терминов[2].

Отличительной особенностью данного сиптомокомплекса является то, что за основу взяты три "негативные" черты. По данным М.С. Егоровой и М.А. Ситниковой, каждое из этих свойств представляет собой самостоятельный конструкт, не сводимый к двум другим, что проявляется, например, в несовпадении структур связей нарциссизма, психопатии и макиавеллизма с другими чертами личности [2]. Изучение каждого из компонентов "Темной

триады" имеет свою историю и свои этапы развития. Рассмотрим каждую черту подробнее.

### ***Макиавеллизм***

Макиавеллизм как научная категория появился в 70-е годы прошлого столетия благодаря исследованиям американских ученых Р. Кристи и Ф. Гейс. Они представляли макиавеллизм как психологический синдром, основанный во-первых, на убежденности индивидуума в том, что людьми можно манипулировать при общении с ними, а во-вторых, — на конкретных навыках манипуляции. Последние включают в себя способность убеждать других, понимать их намерения и причины поступков [1].

Макиавеллизм в целом отражает неверие субъекта в то, что большинству людей можно доверять, что они альтруистичны, независимы, обладают сильной волей. Высокие оценки по Мак-шкале положительно коррелируют с экстернальностью, подозрительностью, враждебностью. Такие субъекты более эффективно обманывают других, они чаще используют лесть и успешнее влияют на других людей, склонны проявлять эмоциональную холодность, испытывать недоверие к нему, более коммуникабельны и убедительны, независимо от того, говорят они правду или лгут [3].

### ***Нарциссизм***

Первые описания расстройств личности, связанные с преувеличением собственной значимости, появляются в конце 19 века в работе Х. Эллиса. Позднее это явление было рассмотрено З. Фрейдом. Он считал, что нарциссизм это специфическое состояние, в котором человек полностью концентрирует свой интерес на самом себе. Фрейд выделял два вида нарциссизма: первичный как поглощенность собой и наблюдается в раннем периоде жизни и вторичный онтогенетически более поздний нарциссизм, включающий в себя стремление к известности и славе [7]. Авторы дальнейших работ, такие как О.Ф. Кернберг и Х. Кохут, также выделяли два полюса нарциссизма [6]. Современные же исследования рассматривают нарциссизм как психическое заболевание, приводящее к нарушению самоидентификации личности.

Если в общем охарактеризовать нарциссическую личность, то она будет иметь следующие направленности: демонстративность поведения, преувеличение собственной значимости, склонность к фантазированию, потребность в постоянном внимании со стороны окружающих, уверенность в собственной уникальности и т.д.

### ***Психопатия***

В 80-е года 19 века была получена двухфакторная модель психопатии, включающая в себя: первичную (сниженная эмоциональность) и вторичную (асоциальное поведение) психопатию. Первичная психопатия, это проявление холодности, эгоизма, бесстрашия, безжалостности, преобладание инстинктивных желаний, а вторичная, это проявление нестабильности и антисоциального поведения[2].

Позже была разработана трехфакторная модель, в которую входили - стиль межличностного взаимодействия (высокомерие и склонность к обману), стиль эмоционального реагирования (бедность эмоциональной жизни) и стиль жизни (импульсивность и безответственность). В четырехфакторной модели добавился фактор - склонность к правонарушениям[2].

В конце 90-х гг. появляется новый опросник психопатии – PsychopathicPersonalityInventory-Revised (PPI-R), который позволяет диагностировать: социальное влияние, неподверженность стрессу, бесстрашие, уровень планирования, импульсивная нонконформность, макиавеллистический эгоцентризм, обвинение окружающих, эмоциональная холодность.

Несмотря на разнообразие моделей структуры психопатии, можно выделить черты, которые отмечают все ученые: бесстрашие, низкая тревожность, импульсивность, безответственность, эмоциональная холодность и часто включается характеристика, связанная с деструктивным стилем межличностных отношений – склонность к обману и манипуляции[2].

Симптомокомплекс "Темная триада" исследуется 14 лет (с 2002 года). Накоплено уже достаточное количество эмпирических данных, которые свидетельствуют о корреляционных связях "негативных" свойств с базовыми

и диспозиционными свойствами личности. Отмечается, что люди с высокими показателями по уровню выраженности свойств "Темной триады" имеют затруднения в межличностных отношениях. Можно предположить, что особое затруднение такие люди будут иметь со своими партнерами, в силу выраженности негативных свойств. Ни западные, ни отечественные ученые не исследовали эту тематику, из-за этого она представляет огромный интерес.

Таким образом, целью данного исследования является определение взаимосвязи свойств "Темной триады" с предпочитаемыми характеристиками партнера.

### **Выборка и методы исследования**

В исследовании приняли участие 165 студентов Пермских вузов, в возрасте 18-30 лет, 84 мужчины и 81 женщина. Каждому респонденту предоставлялся индивидуальный пакет, который содержал 2 методики-методика оценки значимых требований и личностных свойств, при выборе партнера (Палмер) и краткая форма опросника "Темная триада".

При анализе использовался метод интерпретации полученных данных. В качестве статистических методов для выявления взаимосвязей показателей использовался корреляционный анализ Пирсона.

### **Результаты и их обсуждение**

Анализ данных проводился в два этапа. На первом этапе была изучена взаимосвязь свойств "Темной триады" с критериями выбора брачного партнера.

Обнаружено, что макиавеллизм положительно коррелирует с критерием «физическая привлекательность» и отрицательно - с критерием «желание иметь детей». Нарциссизм положительно коррелирует с критериями «креативность», «хорошая наследственность» и «возможность хорошо зарабатывать».

Люди с высоким уровнем выраженности макиавеллизма большое внимание уделяют физической привлекательности и отсутствию желания иметь детей. Мы считаем, что это связано с тем, что макиавеллисты, как правило, настроены на построение кратковременных связей, где другие критерии не имеют значения. Для людей с высокими показателями нарциссизма

главными критериями отбора брачного партнера являются: креативность, хорошая наследственность, возможность хорошо зарабатывать. Нарциссизм — черта характера, заключающаяся в исключительной самовлюбленности. Поэтому нарциссам так важно что бы партнер мог поддержать их величие, мог постоянно ими восхищаться и улаживать все их желания. А для этого партнер должен обладать хорошей фантазией и хорошим материальным достатком.

На втором этапе исследования была изучена взаимосвязь свойств "Темной триады" с представлениями о личностных характеристиках партнера.

Получены следующие результаты: макиавеллизм отрицательно коррелирует с такими личностными характеристиками, как «уравновешенность» и «смелость». Нарциссизм положительно коррелирует с показателем «смелость». Психопатия отрицательно связана с показателями «общительность», «уравновешенность», «жизнерадостность», «организованность», «сдержанность».

Психопатическая личность отличается низкой тревожностью, бесстрашием, импульсивностью, безответственностью, высокомерностью и бедностью эмоциональной сферы. Такие люди при выборе брачного партнера акцентируют свое внимание на следующие критерии: неуравновешенность, пессимизм, неорганизованность, раскрепощенность. Преобладание баллов по шкале макиавеллизм говорит о том, что такие люди выбирают себе в партнеры трусливых и эмоционально не стабильных людей. Возможно, это связано с тем, что макиавеллисты властные, доминантные личности, и им нужен партнер которым можно было бы легко управлять. Единственная личностная характеристика, являющаяся критерием отбора для нарциссов (выявленная в нашем исследовании) это смелость.

### **Выводы**

Макиавеллисты большое внимание уделяют физической привлекательности, отсутствию желания иметь детей, эмоциональной нестабильности и трусливости партнера. Нарциссы ценят креативность, хорошую наследственность, высокое материальное положение и смелость. Психопатические личности акцентируют свое внимание на следующие критерии:

неуравновешенность, пессимизм, неорганизованность, раскрепощенность. "Темная триада" это симптомокомплекс, то есть человек обладает ни каким-то одним свойством, а у него выражены все три составляющие. Исходя из этого можно предположить "образ идеального партнера" темнотриадчика: непостоянный в проявлении своих эмоций, боязливый, неорганизованный, но в тоже время творческий и необычный, с высоким материальным достатком и хорошей наследственностью.

### **Список литературы:**

1. Егорова М.С. Макиавеллизм в структуре личностных свойств // Вестник Перм. гос. пед. ун-та. Серия 10: Дифференциальная психология. – 2009. – №1-2. – С.65-80.
2. Егорова М.С., Ситникова М.А. Темная триада // Психологические исследования Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова.– 2014. – Т.7. –№ 38. – С.12-35.
3. Знаков В.В. Макиавеллизм: психологическое свойство личности и методика его исследования // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21, № 5. – С. 16-22.
4. Знаков В.В. Макиавеллизм и феномен вранья // Вопросы психологии. – 1999.– № 6. – С.59-70.
5. Ларина А.Д. Подходы, установки и перспективы в исследовании макиавеллизма // Вопросы психологии. – 2010. – № 3. – С. 75-83.
6. Мак-Вильс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе / Пер, с англ. под ред. М.Н. Глущенко, М.В. Ромашкевича— М.: Независимая фирма "Класс", 2001.— 408 с.
7. Фрейд З. О нарциссизме // Очерки по психологии сексуальности. – Минск: Поппури. – 2003.
8. Шамшикова О.А., Клепикова Н.М.Операционализация понятия "нарциссизм" в пределах психической нормы//Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 3. – С.151-158.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ВИДОВ ТРЕВОЖНОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

*Шевченко Юлия Александровна*

*студент 4 курса, департамент «Педагогика и Спорт» ИнЕУ,  
Республика Казахстан, г. Павлодар  
E-mail: [julijajoy@ya.ru](mailto:julijajoy@ya.ru)*

*Ксюнина Инесса Владимировна*

*научный руководитель, старший преподаватель ИнЕУ,  
Республика Казахстан, г. Павлодар*

Состояние повышенной нервно-психической тревожности в подростковом и юношеском возрасте – это одна из актуальных тем психологии образования нашего времени. По данным исследовательских работ Л. П. Сливиной (2004), Р. А. Зобовой, а так же казахстанских авторов, таких как Ударцева В.М., Куликова О.А., Подлесная Г.В., многие старшеклассники имеют высокие показатели уровня личностной и ситуативной тревожности, что отрицательно влияет на их физическое, психическое и психологическое здоровье, а так увеличивает статистику суицидов.

Проблемы старшеклассников - это в основном страхи и тревоги, которые связаны с самоутверждением среди сверстников, с ситуацией выбора профессии и с учебной деятельностью.[2]

Целью нашего исследования стало выявление специфических видов тревожности, характерных для подростков и юношей; сравнение двух выпускных классов по критериям тревожности, с помощью методики «Шкала личностной тревожности» (А.М. Прихожан)

Мы предполагаем что, тревожность в подростково-юношеском возрасте входит в комплекс различных негативных эмоциональных переживаний. А так же, если присутствует повышенная или высокая тревожность, то она влияет, а именно снижает, настроение и активность учащихся.

В исследовании приняли участие ученики 9 и 11 классов СОСШПА №7 города Павлодара (Республика Казахстан). СОСШПА №7 является общеобразовательным учреждением с психологическим уклоном. Учащиеся 9, 11 классов обучаются в профильных психологических классах, регулярно

проходят психологические тренинги. В 9 классе количество респондентов составило 15 человек: юношей – 4 человека, девушек – 11 человек. В 11 классе количество респондентов составило 15 человек: юношей – 9 человек, девушек – 6 человек.

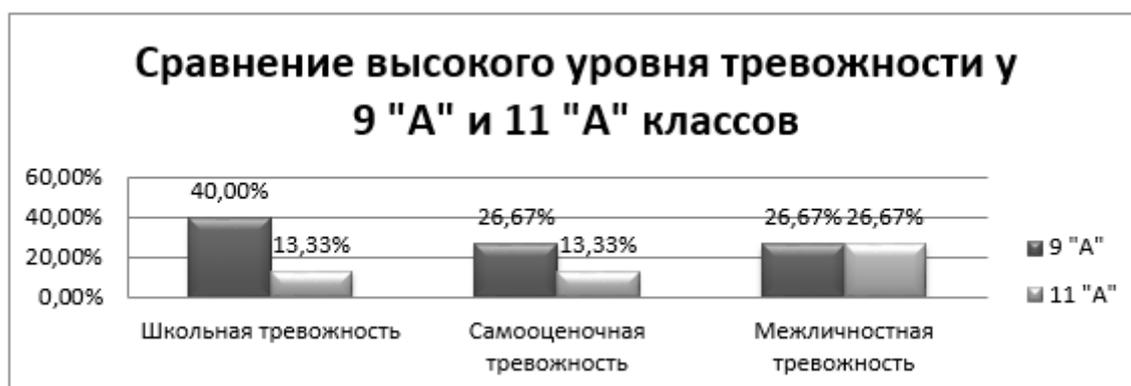
Старшеклассникам были предложены методика «Шкала тревожности» (А.М.Прихожан). Цель - выявить виды тревожности, влияние тревожности на успешность учебной деятельности. [3]Результаты диагностических замеров были количественно и качественно обработаны, данные занесены в таблицы № 1.

Как видно из таблицы № 1 наиболее благополучным, эмоционально – стабильным оказались учащиеся 11 «А» класса, 9 «А» класс имеет немного повышенный показатель эмоциональной тревожности, связанной со школой (40 %), личной самооценкой.

*Таблица 1.*

**Уровни видов тревожности по методике «Шкала личностной тревожности» (А.М.Прихожан)**

Класс	Школьная тревожность			Самооценочная тревожность			Межличностная тревожность			Общая тревожность		
	норма	повышенн.	высокая	норма	повышенн.	высокая	норма	повышенн.	высокая	норма	повышенн.	высокая
9«А»	40 %	20 %	40 %	40 %	33.33 %	26.67 %	40 %	33.33 %	26.67 %	53.33 %	20 %	26.67 %
11 «А»	73.33 %	13.33 %	13.33 %	46.67 %	40 %	13.33 %	40 %	33.33 %	26.67 %	66.67 %	20 %	13.33 %
Всего	56.67 %	16.67 %	26.67 %	43.33 %	36.67 %	20 %	40 %	33.33 %	26.67 %	60 %	20 %	26.67 %



*Рисунок 1. Сравнение высокого уровня тревожности*

Как видно из результатов, представленных в таблице № 1, 26.67 % старшеклассников имеют высокий показатель эмоциональных расстройств в ситуациях, связанных с успеваемостью, общением с учителями – предметниками и классным руководителем, и со школой, в общем.

У учащихся 9 класса психоэмоциональное состояние в пределах возрастной нормы наблюдается у 40% от общего числа опрошенных. В 11 «А» – 73.33 %. Процент высокого уровня школьной тревожности у 9 «А» класса гораздо выше, чем у 11 «А» класса: 40% и 13.33% соответственно.

В 11 «А» классе большая часть учеников уверены в своих учебных способностях. Среди опрошенных их составило 73.33% из 100%. В 9 «А» классе лишь меньше половины учеников (40%) уверены в себе по поводу своих знаний. Повышенная тревожность и эмоциональный дискомфорт, вызванные, учебным процессом, отражаются на эмоциональном здоровье школьников.

### *2. Фактор самооценочной тревожности.*

Данный фактор тревожности связан с личностными проблемами старшеклассников.

Как видно из результатов, представленных в таблице № 1, показатели самооценки соответствуют возрастной норме у 43.33 %.

Если сравнивать два выпускных класса, то в 9 «А» – 33.33 % учащихся имеют повышенный уровень самооценочной тревожности, а 26.67 % высокий. В 11 «А» классе высокий уровень личностной тревожности имеют 13.33% учащихся, что меньше, чем в 9 «А», но, в свою очередь, повышенный уровень самооценочной тревожности в 11 «А» выше, чем в 9 классе – 40%.

У учащихся 11 «А» класс личностная тревожность соответствует возрастной норме у 46.67 %, а в 9 «А» - у 40%.

### *3. Фактор межличностной тревожности.*

Данный фактор тревожности связан с межличностным общением и взаимодействием старшеклассников в школе и за ее пределами.

Как видно из результатов, представленных в таблице № 1, показатели соответствуют возрастной норме по критерию межличностного общения у 40% всех опрошенных старшеклассников. Разница между учащимися 11 «А» и 9 «А» классов незначительная.

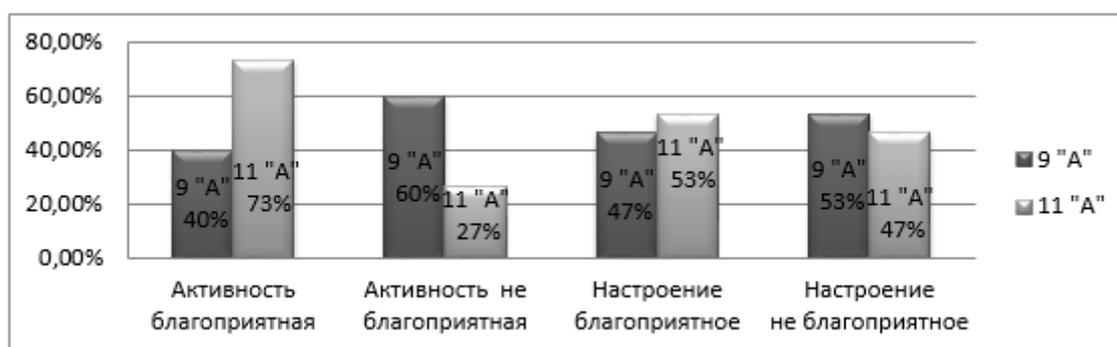
Высокий показатель межличностной тревожности в общении у 26.67 %, повышенный - 33.33 %, как в 9, так и в 11 классе.

Методика «САН» (Методика и диагностика самочувствия, активности и настроения; разработан сотрудниками 1 Московского медицинского института имени И.М.Сеченова В. А. Доскиным, Н. А. Лаврентьевой, В. Б. Шараем и М. П. Мирошниковым в 1973 г.) [1] позволила изучить оценку самочувствия, настроения и активности учащихся. Результаты диагностических замеров были количественно и качественно обработаны, данные занесены в таблицы № 2.

**Таблица 2.**

**Результаты методики «САН»**

Класс	Активность		Настроение	
	Благоприятная	Не благоприятная	Благоприятная	Не благоприятная
9 «А»	40%	60%	46.67 %	53.33 %
11 «А»	73.33 %	26.67 %	53.33 %	46.67 %
Всего	56.67 %	43.33 %	50%	50%



**Рисунок 2. Сравнение активности и настроения у классов**

По результатам методики «САН», мы выявили, что уровни благоприятной активности и настроения в 11 «А» классе порядком выше. В 9 «А» классе преобладает неблагоприятные настроения и активность.

Таким образом, сопоставляя результаты шкалы тревожности с результатами методики «САН» можно сказать, что повышенный и высокий уровни тревожности отрицательно влияют на активность и настроение учащихся, снижая их. Это говорит о том, что в классе, в котором преобладают повышенный и высокий уровни тревожности, возможны более яркие проявления негативных эмоциональных переживаний.



**Рисунок 3. Сравнение высоких уровней тревожности, активности и настроения**

Полученные данные позволяют учителям на уроках, классным руководителям, и родителям во время заметить и принять меры профилактики, которые будут направлены на предотвращение невротических расстройств у учеников старших классов.

Данные исследования являются актуальными и требуют дальнейшей разработки.

### **Список литературы:**

1. Доскин В.А., Лаврентьева Н.А., Мирошников М.П., Шарай В.Б. /Тест дифференцированной самооценки функционального состояния /Вопросы психологии. – 1973, – № 6. – С.141-145.
2. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности //Психологическая наука и образование. - 1998. - № 2
3. Прихожан А.М. Шкала личностной тревожности / Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. И.Б.Дерманова. – СПб., 2002. С.64-71.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛРОЛЕВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ**

***Юлдашева Олеся Андреевна***

*студент 2 курса магистратуры, факультета педагогики и психологии НВГУ,  
РФ, г. Нижневартковск  
E-mail: [pantera203030@mail.ru](mailto:pantera203030@mail.ru)*

***Романко Оксана Анатольевна***

*научный руководитель, канд. психол. наук, доцент, НВГУ,  
РФ, г. Нижневартковск*

Серьёзные проблемы отмечаются в отношении детей из неполных семей. При этом число таких семей в структуре общества неуклонно возрастает. Неполная семья становится всё более распространённым социальным явлением. В этом плане особенно остро встает вопрос об особенностях социализации подростка в неполной семье.

В этом плане одной из актуальных в науке проблем является проблема становления полоролевой идентичности, поскольку полоролевая идентичность относится к числу базовых характеристик человека, в значительной степени детерминирующих его самосознание и задающих вектор его социализации. Принадлежность человека к определенному полу определяет становление личности, её интересы, формирование особой системы представлений о себе как о человеке определённого пола, включающей специфические для мужчин и женщин потребности, мотивы, ценностные ориентации и соответствующие этим образованиям формы поведения.

Гендерная идентичность является важным регулятором социального поведения личности. Неправильное формирование половой идентичности является индикатором нарушения психического здоровья и адаптации человека. Следствием нарушения половой идентичности становится глубокий конфликт, нередко порождающий различные формы асоциального поведения. Невозможность принять чётко очерченную половую роль приводит личность к дезинтеграции и изменению ценностных критериев (идеалы, моральные

нормы, этические потребности). А.И. Белкин, рассматривая становление половой идентичности по данным лиц, перенесших смену пола, отмечает, что одновременно с «потерей» чувства половой принадлежности у субъектов исчезает привязанность к близким, родным местам, любимым предметам, размывание времени, боязнь перемен, взросления, утрата способности к продуктивной работе. В состоянии деперсонализации большинство больных согласны на любые операции, лишь бы избавиться от чувства «бесполости». Масса непродуктивных конфликтов происходит вследствие того, что человек не может определить собственную половую принадлежность. То есть, проблема половой идентичности – это проблема самоопределения, которая находится в ряду жизненно значимых ориентаций человека.

**Цель исследования:** изучение особенностей полоролевой идентичности у мальчиков-подростков из неполных семей.

Эмпирическое исследование осуществлялось на базе средней общеобразовательной школы № 11 г. Нижневартовск. **Объектом исследования** стали учащиеся 6-7 классов в возрасте 14-15 лет. Выборка составила 40 человек, из них 20 мальчиков из неполных семей и 20, воспитывающихся в полных семьях.

**Предметом исследования является** характеристики полоролевой идентичности: особенности полоролевых стереотипов, ранжированных по характеристикам мужественности-женственности и Я–концепции у подростков из неполных семей.

**Гипотеза исследования** – существуют различия в особенностях полоролевых стереотипов и Я – концепции у подростков из неполных и полных семей.

В психодиагностической части исследования применялись методика «Личностный дифференциал» (ЛД), методика многомерного измерения Я-образов.

Первой задачей нашего исследования было изучение особенностей полоролевых стереотипов. Для изучения когнитивного компонента

полоролевых стереотипов нами использовалась методика «Личностный дифференциал».

Нас интересовали представления подростков о том, какими они видят идеальных мужчин и женщин, и какими, по их мнению, являются большинство мужчин и женщин, юношей и девушек.

Полученные с её помощью данные представлены в таблице 1.

**Таблица 1.**

**Представления о личностных особенностях представителей разных полов у подростков из неполных и полных семей**

Полоролевые стереотипы	Нравственные		Волевые		Активность	
	ПНС	ППС	ПНС	ППС	ПНС	ППС
Идеальный мужчина	9,25	12,83	13,15	15,24	11,12	14,47
Идеальная женщина	16,23	17,48	14,46	15,63	12,34	16,17
Оценка мужчин	4,32	9,05	6,24	7,52	6,32	5,10
Оценка женщин	6,24	8,38	9,46	4,10	7,34	7,23
Оценка юношей	12,71	7,98	12,02	5,47	8,22	6,45
Оценка девушек	6,14	11,35	8,19	7,05	7,29	8,62

Исследование позволило выделить различия в полоролевых стереотипах подростков из неполных и полных семей.

Полоролевые стереотипы мальчиков из неполных семей, по сравнению с контрольной группой, менее дифференцированы, что особенно отчётливо обнаруживается в их оценках мужских образов:

- «идеального мужчину» они представляют себе значимо более маскулинным, чем мальчики из полных семей.

- по выраженности отдельных групп качеств образы «большинства мужчин» и «большинства юношей» достаточно близки, хотя в целом оценки «большинства мужчин» достоверно выше, чем «большинства юношей». То есть, в представлениях подростков из неполных семей формирование мужчины происходит за счёт увеличения маскулинных характеристик.

- формирование женщины происходит за счёт снижения маскулинных и волевых характеристик и нарастания социально значимых качеств.

Полорольевые стереотипы мальчиков из полных семей значительно сложнее:

- образ «идеального мужчины» в 70% случаев характеризуется смешанностью маскулинных и фемининных качеств (андрогинный тип);
- оценки «большинства юношей» по анализируемым группам качеств выше, чем «большинства мужчин». Возможно, здесь имеет место элемент соперничества с отцом как этап становления маскулинности. Подросток, оценивая «юношей», с которыми он идентифицирует себя, выше, чем «мужчин», с которыми он идентифицирует отца, утверждает в роли мужчины.
- представления о «большинстве юношей» и «большинстве девушек» соответствуют представлениям о «большинстве мужчин» и «большинстве женщин».

Следующей задачей Исследования было изучение Я-концепции анализируемых групп подростков. Была использована методика О.Ю. Михайловой, Е.Б. Михайлюк, направленная на многомерное измерение Я-образов.

Среднегрупповые показатели самооценивания в основной группе эмпирического исследования представлены в таблице 2.

**Таблица 2.**

**Показатели самооценивания в группе подростков из неполных семей**

Составляющие Я-концепции	Оцениваемые качества				
	Маскулинные	Фемининные	Нравственные	Активно-коммуникативные	Волевые
Я-реальное	16,11	8,44	15,78	12,71	11,19
Я-идеальное	16,63	8,14	16,72	13,15	12,04
Я-рефлексивное	11,08	11,81	14,24	9,91	8,05

Как видно из данных таблицы, в группе подростков из неполных семей обнаруживается сходство между образами «Я-реальное» и «Я-идеальное», что

свидетельствует об относительной неадекватности самооценки. Полученные результаты указывают на наличие завышенной самооценки, самоуверенности и может определять отсутствие стремления к саморазвитию.

Иная картина обнаруживается при анализе результатов полученных в группе подростков из полных семей. Среднегрупповые показатели самооценки этих подростков представлены в таблице 3.

**Таблица 3.**

**Показатели самооценки в группе подростков из полных семей**

Составляющие Я-концепции	Оцениваемые качества				
	Маскулинные	Фемининные	Нравственные	Активно-коммуникативные	Волевые
Я-реальное	16,61	8,58	14,34	16,01	15,72
Я-идеальное	17,77	10,06	15,36	20,22	19,04
Я-рефлексивное	13,33	7,14	11,78	15,17	19,49

В структуре всех трёх составляющих Я-концепции также, как и у представителей предыдущей группы подростков, наиболее высокие значения получили показатели выраженности маскулинных (мужественность, самостоятельность, уверенность в себе), нравственных качеств (честность, справедливость). Выраженность фемининных характеристик в структурах этих составляющих Я-концепции имеют достоверно ниже оценки. Показатели сформированности нравственно-коммуникативных качеств в количественном отношении также более низкие, однако различия с другими показателями не достигают уровня достоверности.

Таким образом, проведённое исследование позволяет сделать ряд выводов.

Достоверные различия между группами подростков выявлены прежде всего в соотношении основных компонентов Я-концепции (Я-реальное, Я-идеальное, Я-рефлексивное)

Для подростков из неполных семей характерна относительная неадекватность самооценки, завышенная самооценка и самоуверенность сочетаются у них с выраженным переживанием недооценки своей

личности со стороны других людей. Причём, несоответствие Я-реального и Я-рефлексивного достигает степени внутриличностного конфликта.

Подростков из полных семей характеризует сбалансированное соотношение основных составляющих Я-концепции, отсутствие внутренних конфликтов. Для них также типично переживание недооценённости со стороны других людей их маскулинности, однако, выявляемое расхождение не достигает степени внутриличностного конфликта и может быть интерпретировано как этап самоутверждения подростков в мужской половой роли.

Таким образом, гипотеза нашего исследования о том, что существуют различия в особенностях полоролевых стереотипов, «Я – концепции» и системы ценностей, ранжированных по параметрам «мужественности» и «женственности» у подростков из неполных и полных семей, подтвердилась.

### **Список литературы:**

1. Ахметгалеева З.М. Становление полоролевой идентичности в юношеском возрасте. // Сибирская психология сегодня: Сборник научных трудов. — Вып. 2. — Кемерово: Кузбассвузиздат, 2003. — С. 142-151.
2. Берн Ш. Гендерная психология. СПб.: Прайм-Еврознак, 2001 — 26 с.
3. Воспитание детей в неполной семье. / Под ред. Н.Н. Ершовой. — М.: Прогресс, 1980, 205 с.
4. Ижванова Е.М. Развитие полоролевой идентичности в юношеском и зрелых возрастах: дисс. ... канд. психол. Наук — М., 2004 — С. 211.
5. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: 1996. — 201 с.

## СЕКЦИЯ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

### К ВОПРОСУ О ВОЗРАСТНЫХ И ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ МОТИВАЦИИ СПОРТСМЕНОВ-КАРАТИСТОВ

*Патрахин Артемий Игоревич*  
*студент 4 курса, кафедра теоретических основ*  
*физического воспитания НВГУ,*  
*РФ, г. Нижневартовск*  
*E-mail: [a-patrakhin@mail.ru](mailto:a-patrakhin@mail.ru)*

*Давыдова Светлана Александровна*  
*научный руководитель, доцент НВГУ,*  
*РФ, г. Нижневартовск*

Мотивационные компоненты деятельности спортсмена формируются на начальных стадиях спортивной карьеры и развиваются в дальнейшем с учетом гендерных, возрастных особенностей, динамики спортивных достижений и т.д. В психологии физического воспитания и спорта выделяют три стадии развития спортивной деятельности: начальная стадия занятий спортом, стадия специализации в выбранном виде спорта, стадия спортивного мастерства [2, с. 81]. Каждая из стадий характеризуется преобладанием определенных мотивов при занятии спортом. Знание мотивов, характерных для определенной стадии, а также учет гендерных особенностей воспитанников позволяет тренеру определить наиболее эффективные подходы к организации тренировочной и соревновательной деятельности каждого спортсмена.

В рамках исследования был проведен опрос группы спортсменов-каратистов в возрасте от 9 до 15 лет в количестве 9 человек, занимающихся в секции Общественной спортивной организации Окружной Федерации по каратэ г. Нижневартовска под руководством тренера-преподавателя высшей категории Жилкина Е.В. Цель исследования – определить возрастные и гендерные особенности мотивации спортсменов-каратистов.

Опрос проводился по методике Калинина Е.А. «Мотивы спортивной деятельности». Данная методика используется для проведения психологического обследования спортсменов с целью выбора эффективного плана психологической подготовки, которая требует знаний уровня, структуры и иерархии мотивов спортивной деятельности спортсменов. Методика Калинина Е.А. включает опросник из 50 позиций для описания словесных моделей эмоций и чувств, которые сопровождают спортивную деятельность, а также бланк для регистрации ответов. Участники опроса отвечали индивидуально, выбирая один вариант ответа из четырех предложенных, и заносили в регистрационный бланк. В ходе опроса выяснялся уровень потребностей в достижении, борьбе, самосовершенствовании, общении, поощрении. Оценочная шкала отдельных мотивов спортивной деятельности представлена 4-мя уровнями: завышенная, оптимальная, пониженная, низкая мотивация.

Все участники опроса находятся на начальной первой стадии спортивной деятельности. Данная стадия характеризуется динамикой включения человека в новый двигательный режим, адаптацией к физическим нагрузкам и к отношениям в спортивной группе [1, с. 69]. Основу мотивов чаще всего составляет имеющийся опыт, который привлекает спортсмена возможностью проявления физической активности, коррекцией физических и психических недостатков, общением в группе сверстников, осознания своих возможностей, освоения престижного вида спорта. Отличительная особенность мотивов начальной стадии спортивной деятельности – это их динамичность и неустойчивость, поэтому они во многом подвержены воздействию тренера или членов группы. Немаловажен и тот факт, что потребности этого периода характеризуются незначительной осознанностью и динамичностью, и соответственно мотивы носят поисковый характер.

Как отмечалось выше, в опросе приняли участие спортсмены в возрасте от 9 до 15 лет. В соответствии с возрастной периодизацией отечественного

психолога Эльконина Д.Б. респонденты относятся к младшему школьному (до 11 лет) и подростковому возрасту (до 15 лет) [4, с. 32].

Младший школьный возраст характеризуется развитием произвольности, самоконтроля, внутреннего планирования своих действий, ведущая деятельность этого периода – учение. В свою очередь для подросткового возраста свойственно стремление найти свое место в коллективе, формирование самооценки, сравнение себя с другими. Ведущая деятельность подросткового возраста – общение со сверстниками, немаловажную роль играет потребность – быть частью группы (команды), чувствовать принадлежность и получать поддержку.

Результаты опроса с учетом возрастной периодизации представлены в диаграмме 1.



*Диаграмма 1. Результаты опроса по методике Калинина Е.А.*

«Мотивы спортивной деятельности» с учетом возрастной периодизации

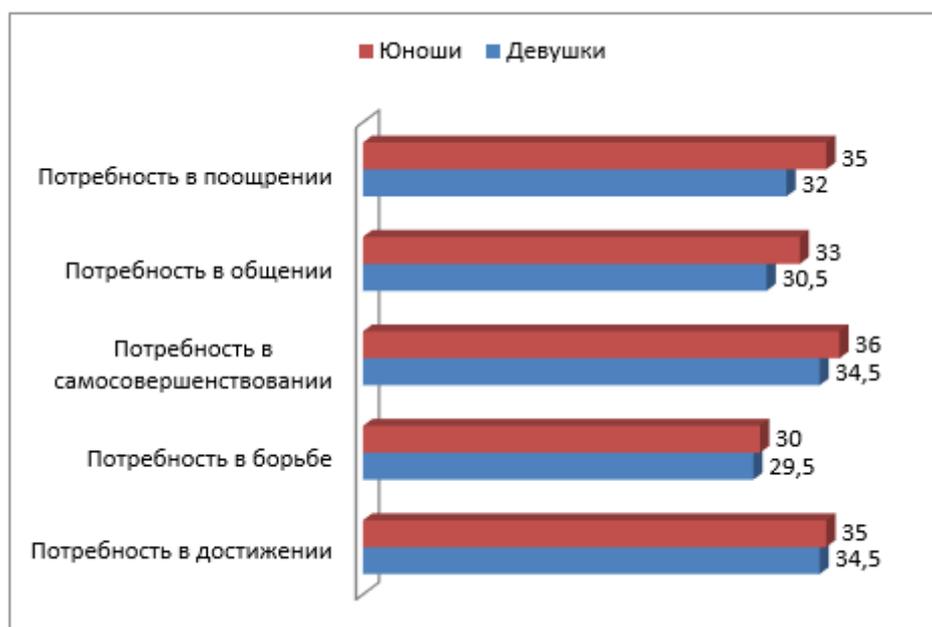
В соответствии с оценочной шкалой выраженность отдельных мотивов спортивной деятельности спортсменов-каратистов с учетом возрастной периодизации представлена в таблице 1.

*Таблица 1.*

**Уровень выраженности отдельных мотивов спортивной деятельности спортсменов-каратистов с учетом возрастной периодизации**

Возраст	Уровень мотивации				
	Потребность в поощрении	Потребность в общении	Потребность в самосовершенствовании	Потребность в борьбе	Потребность в достижении
Младший школьный возраст	оптимальная мотивация	пониженная мотивация	оптимальная мотивация	пониженная мотивация	оптимальная мотивация
Подростковый возраст	завышенная мотивация	оптимальная мотивация	завышенная мотивация	оптимальная мотивация	завышенная мотивация

Результаты опроса в разрезе гендерной специфики представлены в диаграмме 2. В анализе гендерных особенностей учитывались результаты одной возрастной группы – подросткового возраста.



*Диаграмма 2. Результаты опроса по методике Калинина Е.А.*

«Мотивы спортивной деятельности» с учетом гендерных особенностей

В соответствии с оценочной шкалой выраженность отдельных мотивов спортивной деятельности девушек и юношей спортсменов-каратистов представлена в таблице 2.

**Таблица 1.****Уровень выраженности отдельных мотивов спортивной деятельности спортсменов-каратистов с учетом гендерных особенностей**

Возраст	Уровень мотивации				
	Потребность в поощрении	Потребность в общении	Потребность в самосовершенствовании	Потребность в борьбе	Потребность в достижении
Юноши	завышенная мотивация	оптимальная мотивация	завышенная мотивация	оптимальная мотивация	завышенная мотивация
Девушки	оптимальная мотивация	оптимальная мотивация	завышенная мотивация	оптимальная мотивация	завышенная мотивация

Интерпретация выраженности отдельных мотивов и среднеарифметического общего уровня мотивации в целом проводился в рамках закона Йерка-Додсона. Законом Йерка-Додсона в психологии называют зависимость наилучших результатов от оптимальной (средней) интенсивности мотивации, т.е. существуют границы, за которыми завышенная (увеличенная) мотивация приводит к ухудшению результатов [4]. Результаты диагностики продемонстрировали, что у младших школьников выявлен уровень пониженной потребности в борьбе и общении. Во многом это обусловлено возрастными особенностями, однако, при этом тренеру стоит обратить внимание, что в соревновательном периоде сниженный уровень потребности в борьбе будет недостаточным для победы. По остальным потребностям уровень мотивации оптимальный, завышенная мотивация не выявлена у младших школьников. Обращает внимание тот факт, что у спортсменов-каратистов подросткового возраста выявлен уровень завышенной потребности в общении, самосовершенствовании и достижении. Завышенная мотивация в соревновательном периоде снижает эффективность спортсменов за счет повышения уровня тревоги, в тренировочном процессе такой уровень потребности, напротив, способствует увеличению внимания и интереса к процессу. Исследования гендерных особенностей не выявили существенных различий, у девушек и юношей преобладает оптимальная и завышенная мотивация. Различия имеются по показателю «потребность в поощрении», юноши имеют завышенный уровень (35 баллов).

## Список литературы:

1. Попов А.Л. Спортивная психология, Учебное пособие для спортивных вузов. – М.: Московский психолого-социальный институт. Флинта, 1998. – 219 с.
2. Психология физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для ИФК / Под ред. Т.Т. Джамгарова и А.У. Пуни. – М.: ФиС, 1979. – 144 с.
3. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. Пособие для студентов высш. учеб. заведений / Под ред. Эльконина Б.Д.; 4-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 194 с.
4. Psinovo.ru Сайт помощи психологам, педагогам, студентам и родителям [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: [http://psinovo.ru/stati/zakon\\_yerksa-dodsona.html](http://psinovo.ru/stati/zakon_yerksa-dodsona.html) (дата обращения: 31.01.2016).

## **ИСХОДЯЩИЕ ТРЕБОВАНИЯ К МОДЕЛИРОВАНИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ ТРЕНИРОВОК СТУДЕНТОВ В ГОДИЧНОМ ЦИКЛЕ**

*Петрова Алена Сунтариевна*

*студент 4 курса, кафедра теории и методики физической культуры  
и безопасности жизнедеятельности  
СВФУ, РФ, г. Якутск  
E-mail: [alena\\_feddorova94@mail.ru](mailto:alena_feddorova94@mail.ru)*

*Сергин Афанасий Афанасьевич*

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики  
физической культуры и безопасности жизнедеятельности СВФУ,  
РФ, г. Якутск*

Осознанная направленность личности на занятия физической культурой и спортом является одним из основополагающих элементов формирования физической культуры в современном обществе. Именно она определяет поведение личности, отношение к себе и окружающим. Направленность личности раскрывается не в отдельных, случайных поступках человека, а в избранной, главной сфере деятельности.

В настоящее время студенты из различных специальностей могут заниматься физической культурой и спортом, также тренироваться профессионально. Для этого приняты все условия и тренируют ведущие тренеры.

В начале нашего исследования студентов опросили: - Для чего вы самостоятельно занимаетесь спортом? Большинство отметили, что они руководствовались одним из следующих мотивов:

- Укрепить здоровье;
- Сформировать красивую фигуру;
- Снизить вес тела;
- Развить физические качества;
- Эмоционально разрядиться;
- За компанию и др.

Таким образом, укрепление здоровья является важным из всех, но не единственным предшествующим мотивом для самостоятельных занятий.

Для самостоятельных тренировок студент должен знать и выполнять правильно:

- Режимы физической нагрузки;
- Управление объемом и интенсивностью нагрузки;
- Частотой организации занятий;
- Интервалами отдыха между упражнениями и тренировками;
- Проведение оздоровительной тренировки;
- Формы и требования к самостоятельным занятиям;
- Гигиена при проведении самостоятельных занятий;
- Самоконтроль при проведении самостоятельных занятий.

Под физической нагрузкой понимается воздействие физической тренировки на организм человека от вида упражнений и структуры двигательного акта.

Интенсивность нагрузки определяется скоростью движений (плавание, бега на лыжах, гребли и т.д) и учитывается в оздоровительной тренировке по ЧСС или в процентах от МПК.

Частота занятий - минимальный оздоровительный эффект достигается при трех занятиях в неделю. Оптимальной считается величина – 4 занятия в неделю. Семь занятий в неделю могут использовать только эпизодически, т.к. такая нагрузка может привести к хроническому переутомлению.

Интервалы отдыха после оздоровительной тренировки очередная нагрузка должна приходиться после полного восстановления или фазу суперкомпенсации. А отдых после очередного упражнения может составлять 2 мин.

Выполнение оздоровительной тренировки подразумевает собой вход в тренировочный процесс постепенно, регулярные оздоровительные тренировки, на начальных этапах запастись терпением и проявить силу воли, не прекращать занятий совсем и придерживаться систематичности.

Гигиена при проведении самостоятельных: место проведения занятий должно быть убрано, с достаточным притоком кислорода, хорошо освещенным и температура в помещении должно быть 15-20° С. Спортивная одежда должна создавать комфорт при занятии, рекомендуется стирать нижнее белье и носки после занятий. Спортивная обувь должна быть специальной для занятий.

Самоконтроль при проведении самостоятельных занятий.

Каждый студент кто занимается спортом или оздоровительными тренировками может вести дневник контроля. В дневнике отражают следующие показатели:

- Тренировочную нагрузку;
- ЧСС и утренний пульс;
- Самочувствие;
- Желание тренироваться;
- Анализ тренировки.

Планирование тренировочных занятий в годичном цикле.

Каждый тренер составляет годовой план тренировок для спортсменов. При этом он учитывает календарь соревнований, средства тренировки и конкретизируется объемы тренировочных нагрузок. Годовой план делится на подготовительный, соревновательный и восстановительный. Подготовительный период делится на этапы: осенне-зимний — четыре месяца (XI—II), зимний соревновательный — один месяц (III) и весенний — один месяц (IV).

В целом в подготовительном периоде разрешаются следующие задачи:

- 1) Приобретение и улучшение общей физической подготовленности;
- 2) Развитие силы, быстроты и других физических качеств применительно к избранному виду легкой атлетики;
- 3) Воспитание моральных и волевых качеств;
- 4) Овладение техникой и совершенствование в ней;
- 5) Ознакомление с элементарной тактикой;

б) Приобретение и расширение знаний по теории и методике тренировки избранного вида, а также и в области гигиены.

В соревновательном периоде.

Обычно первые соревнования бывают ниже по значимости. Это могут быть внутри коллективные, квалификационные для выполнения спортивных нормативов, отборочные для комплектования сборной команды или выявления сильнейших для участия в более крупных соревнованиях, соревнованиях среди учебных заведений города или области, товарищеских встреч.

Вторые — это чемпионаты города или области, чемпионаты среди спортивных ведомств и др.

Рассматривая все вышесказанное, подведем итог. В самостоятельную тренировку должно входить общее физическое развитие, включающее в себя силу, выносливость, гибкость, скорость. Из опроса выяснилось, что многие студенты занимаются спортом чтобы укрепить здоровье, сформировать красивую фигуру и снизить при этом вес. Студент при самостоятельном занятии спортом должен правильно выполнять проведение тренировки, учитывать частоту сердечных сокращений, придерживаться гигиену при проведении занятия и не забывать о самоконтроле при проведении самостоятельных занятий. Кроме физического развития, нужно развивать волевую подготовку и тактическую, тогда спортсмен сможет расти и переходить на новый уровень подготовки. А для систематизации подготовки нужно применять непрерывность, цикличность и волнообразность тренировочного процесса.

Планирование тренировки в годичном цикле это обязательное построение плана, который разрабатывает тренер по индивидуальному подходу к спортсмену. Тренер учитывает, здоровье студента, нагрузки, физические качества и др.

Таким образом занятие спортом требует большие усилия, силы воли, мотивации для результатов и для совершенствования.

### **Список литературы:**

1. Верхошанский Ю.В., Мироненко И.Н. Моделирование тренировки в годичном цикле // Научно-спортивный вестник. – 1979.- №5.-С.- 9-13.
2. Воронов И.А., Бобров М.М., Ашкинази Ш.М. Физическая культура, обучение и здоровье: Самостоятельной тренировки студентов вузов: учеб. пособие. Мн: СПБГУП, 2008.- 156стр.
3. Захаров Е.Н. Методические основы развития физических качеств. – М., Лептос, 1994.
4. Озолин Н.Г. Современная система спортивной тренировки. – М: Физкультура и спорт, 1970.- 478с.

## СЕКЦИЯ «ФИЛОЛОГИЯ»

### МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ПРИ КОММУНИКАТИВНОМ ПОДХОДЕ

*Седеньо Мехия Юлия Сергеевна*

*студент, кафедра теории, истории и методики преподавания русского языка  
и литературы, Воронежский государственный педагогический университет,  
РФ, г. Воронеж  
E-mail: [butozawr@mail.ru](mailto:butozawr@mail.ru)*

*Кулик Анастасия Геннадьевна*

*научный руководитель, канд. филол. наук, доцент кафедры теории, истории  
и методики преподавания русского языка и литературы,  
Воронежский государственный педагогический университет,  
РФ, г. Воронеж*

Преподаватель русского языка как иностранного (далее – РКИ), как и прочих иностранных языков, в настоящее время при организации обучения встречается на своем пути ряд разносторонних задач и проблем, от решения которых зависит эффективность всего образовательного процесса. Эти проблемы касаются не только выбора наиболее успешных методов обучения, а также организации содержания обучения, способов его представления, вопросов личности учащегося (например, учет интересов аудитории). Помимо этого, должно происходить постоянное развитие компетенций самого преподавателя. И все это – на фоне изменяющихся внешних условий: современное состояние языка, тенденции культуры и запросы в отношении результатов обучения.

Поэтому современный этап в методике преподавания РКИ можно охарактеризовать такими словами, как инновация, развитие, движение вперед. С данной точки зрения, наиболее успешным становится принцип, при котором учитывается предшествующий методический опыт и используются современные методики и технологии. Преподавание это творческий процесс,

который не останавливается на реализации уже существующего педагогического опыта, описанного ранее и успешно апробированного, и эффективность в обучении достигается только в том случае, когда этот опыт накладывается на реальные условия современного образования. Это касается в частности и изучения русского языка в иноязычной аудитории, так как традиционные приемы, к примеру показ, объяснение и заучивание, не достигают реальной цели изучения языка – вывод обучающихся в межкультурную коммуникацию на русском языке. Такая цель сформировала новые методы и подходы к обучению РКИ.

В настоящее время в преподавании РКИ среди прочих выделяется коммуникативный метод обучения. Действительно, все изучаемые аспекты языка, так или иначе, преследуют одну цель – выход в реальное общение. Таким образом, при коммуникативном подходе основной задачей преподавателя становится создание условий для успешной коммуникации субъектов учебного процесса, то есть учащихся. Однако возникает вопрос: «Как же «заставить» ученика говорить?». В данном случае следует обратиться к реальному речевому общению: в рамках «живой» коммуникации субъект получает некоторые сигналы (визуальные, аудио или аудио-визуальные) за которыми следует его реакция, в данном случае в виде высказывания. Такой же принцип вкладывается и в построение урока, но в обучении реальная речевая ситуация заменяется учебной.[12]

С точки зрения формирования учебной речевой ситуации в методике обучения РКИ зарекомендовала себя еще одна современная технология – мультимедийное обучение. Это общепринятое название, используемое для описания когнитивной теории мультимедийного обучения, которая включает в себя несколько принципов обучения с помощью или посредством мультимедиа средств.[22] Современные цифровые технологии позволяют представлять информацию на уроке не только в виде печатного текста, а также как аудио, изображение, видео, анимацию. Согласно теории двойного кодирования Аллана Пайвио, такое представление содержания обучения

намного удобнее, так как задействует одновременно несколько видов восприятия у обучающихся, а именно визуальное и вербальное, в результате чего повышается процент усвоения материала.[4]

Использование мультимедиа технологий в обучении русскому языку как иностранному не ограничивается лишь формированием единичной речевой ситуации, а в целом открывает возможности для создания искусственной языковой среды, что особенно важно при отсутствии последней в момент изучения русского языка за рубежом.

Вопросы создания языковой среды, современные методики обучения, распространение компьютерных технологий, а также совершенно новая позиция ученика в рамках образовательного процесса (деятельностный и личностно-ориентированный подходы) направили ученых-методистов РКИ на создание нового типа средств обучения – электронных учебников. «Переход на продуктивные формы учебной работы ... требует и принципиально нового типа учебника, который принято называть инновационным УМК»[7], таким современным учебным пособием в настоящее время является электронный учебник. Обучение русскому языку по электронным пособиям уже не является чем-то абстрактным, широко известно применение в обучении различных программ, ресурсов, электронных словарей, грамматических и лексических тренажеров, тестеров, справочников и т.д.[7] (например, «1С: Репетитор. Русский язык»[20], «Уроки русского языка Кирилла и Мефодия»[17], тренажеры «Фраза»[18], «Эверест»; в сети Интернет популярностью пользуются дистанционные диктанты портала «Грамота.ру»[5] с обратной связью). Также существуют попытки создания целых электронных курсов. К примеру, были созданы такие электронные пособия по РКИ как, «Russian for Beginners»[23] от издательства «Дрофа», «Easy Russian» и т.д.

В целом, обучение с помощью непечатных пособий уже не представляет собой для нас инновацию завтрашнего дня. Так, в рамках школьного образования, согласно приказу Министерства образования и науки РФ от 08.12.2013г.[10], каждое учебное печатное издание, входящее в федеральный

перечень учебников, рекомендуемых к использованию при реализации образовательных программ, должно обладать электронной версией, и многие школы в настоящее время активно используют именно этот вариант учебника. Однако, несмотря на активное использование электронных УМК, пока не существует единого мнения о том, что должен представлять из себя такой учебник: «Самые простые электронные учебники просто "повторяют" свою бумажную версию. "Продвинутые" электронные пособия содержат в себе разные мультимедийные элементы, тестовые задания, позволяющие проверить знания как всего класса, так и отдельного ученика».[21] Нельзя не согласиться, что оцифрованную версию книги трудно назвать полноценным электронным обеспечением урока, хотя именно такие варианты встречаются чаще. Что же касается электронных учебников более сложной организации, то они пока находятся в стадии разработки, поэтому вопрос об обеспечении образовательного процесса электронными учебно-методическими материалами остается открытым.

Такой же представляется ситуации и в сфере обучения РКИ. Так, например, говорит о том, как должен выглядеть электронный учебник Э.Г. Азимов: «В мультимедийных учебных курсах для изучающих русский язык как иностранный наглядно представляются типовые ситуации общения, имеются упражнения на постановку произношения, письменные задания лексико-грамматического характера, игры со словами; такие курсы включают, как правило, и встроенные справочники по грамматике и фонетике изучаемого языка, а также словарь».[1] В настоящий момент в области обеспечения образовательного процесса мультимедиа-средствами складывается следующая тенденция: несмотря на большое количество удачных единичных обучающих программ и сервисов, затрагивающих только отдельные аспекты языка и речи, нет цельного электронного комплекса, в котором был бы собран достаточный материал для организации обучения РКИ.

Кроме того, не стоит забывать, что инновационные технологии в обучении РКИ выдвигают совершенно новые требования к обеспечению учебного

процесса. Для эффективного внедрения мультимедиа технологий необходимы 3 основных компонента: техническое обеспечение (компьютер, интерактивная доска, аудиопроигрыватель, проектор, и т.д.), электронные учебно-методические материалы, а также подготовленный преподаватель. Развитие образовательного процесса посредством использования компьютерных технологий диктует и новые требования к самому преподавателю, как отмечает Н.Н. Битюцкая: «Необходимо уметь ориентироваться в потоке информации, отсеивать заведомо избыточную, ненужную, быстро обрабатывать найденную информацию и встраивать ее в новую технологию. Это, несомненно, требует дополнительной подготовки преподавателя, однако оптимизирует и делает более результативным процесс обучения. Эти умения незаменимы при подготовке к занятиям по практике устной и письменной речи со студентами, где предусмотрено освоение лексического материала и развитие умений всех видов речевой деятельности по различной тематике».[2]

Таким образом, не последнее место при мультимедийном обучении занимает именно работа с информацией. Помимо перечисленных выше, уже готовых электронных пособий, которые во многом интенсифицируют учебный процесс, но при этом обладают одной чертой – ограниченностью предлагаемой информации, существуют и другие источники цифрового материала, а, в частности, Интернет. Об этом говорит в своей статье Г.А. Акопян: «Все более активной образовательной средой становится Интернет».[7] Не стоит отрицать, что глобальная сеть на данный момент является самым обширным местом аккумуляции мультимедиа-информации, однако успешности в данной обучающей среде можно добиться только при правильной работе с этой информацией. Все пространство сети наполнено так называемым контентом (от англ. «content» - содержание), объем которого практически неограничен и чрезвычайно разнообразен, что, с одной стороны, делает Интернет привлекательным при подготовке учебных материалов, а с другой, усложняет работу педагога, так как увеличивает время работы с отбором и поиском информации. Таким образом, помимо ИКТ-компетентности, которой должен

обладать педагогом, чтобы работать непосредственно с техникой, ему также необходимо научиться работать и с обширной информацией, с которой тот встречается при обращении к цифровому контенту при подготовке к уроку по РКИ. Другими словами, стоит говорить о развитии у преподавателя семиотической компетентности.[2]

Ресурсы Интернета дают возможность выделить четыре направления их использования: 1) Интернет как средство получения информации; 2) Интернет как средство общения; 3) Интернет как средство обучения; 4) Интернет как средство развлечения.[1] В рамках построения учебной деятельности при освоении РКИ преподавателем учитываются все эти направления: интернет как средство получения информации дает представление о стране изучаемого языка; интернет как средство общения позволяет организовывать удаленное межкультурное общение (как письменное, так и устное); интернет как средство обучения обеспечивает учебный процесс необходимой грамматической, лексической, фонетической информацией, а также предоставляет доступ к различного рода справочникам, словарям, библиотекам; и, наконец, интернет как средство развлечения способен увеличить мотивацию учащихся за счет фильмов, мультфильмов, музыкальных композиций, интерактивных игр и других видов неучебных ресурсов, затрагивающих личностные интересы студентов.

Итак, погрузив изучающих русский язык в русскоязычную Интернет-среду, преподаватель должен перенести данный опыт в реальное общение. То есть, самого по себе общения в сети недостаточно и все то, что учащийся увидит и услышит в Интернете должно в конечном итоге выразиться в речевой деятельности на уроке РКИ для того, чтобы педагог имел возможность контролировать и, при необходимости, корректировать процесс усвоения языка. Другими словами, использование всех возможностей электронной сети имеет лишь одну цель – вызвать реакцию учащихся в виде высказываний на русском языке.[3] Таким свойством, по мнению ученых, и наделено киберпространство (то есть, пространство в Интернете). «Необходимое живое

участие коммуниканта в декодировании информации, циркулирующей в цифровом коде контента, является определяющим началом, генерирующим смыслы и порождающим извлекаемые оригинальные образы. Настоящее киберпространство будит воображение, а не повторяет мир».[19]

В результате, можно говорить о том, что применение мультимедиа-технологий в обучении РКИ действительно помогает решить различные задачи современной методики, такие как организация успешного коммуникативно-направленного обучения, создание искусственной (учебной) языковой среды, вовлечение в процесс коммуникации всех учащихся на занятии (за счет привлечения интересов последних в выборе и работе с информацией), усовершенствование роли преподавателя, его активное участие в корректировке содержания обучения, подборе наиболее эффективных способов представления информации. Однако расширение роли преподавателя в организации учебного процесса ведет за собой и увеличение ответственности за результаты обучения. Таким образом, в настоящее время можно считать актуальным вопрос разработки алгоритмов работы непосредственно с мультимедиа-технологиями в организации обучения в рамках коммуникативного подхода.

### **Список литературы:**

1. Азимов Э.Г. Методика применения компьютерных технологий в обучении русскому языку как иностранному / Э.Г. Азимов // Методика преподавания русского языка как иностранного. Хрестоматия. - Екатеринбург: Изд-во Уральского государственного университета им. А. М. Горького, 2008. – С. 2-14.
2. Акишина А.А., Тряпельников А.В. Медиа-образ русского языка в учебных пособиях по РКИ на основе ресурсов Интернета (цифровые педагогические технологии) / А.А. Акишина, А.В. Тряпельников // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Филология, история, востоковедение. - 2013. - №2 (49). - С.210-215.
3. Бимурзина И.В. Инновационные технологии: развитие коммуникативной компетенции иностранных студентов в преподавании русского языка как иностранного / И.В. Бимурзина // Вестник ТГПУ. - 2013. - №13 (141). - С.39-42.
4. Величковский Б.М. Когнитивная наука. Основы психологии познания. В 2-х т. / Б.М. Величковский. – Том 1. - М.: Академия, 2006. - 448с.

5. Грамота.ру. Интерактивный диктант [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL:<http://www.gramota.ru/class/coach/idictation/>(дата обращения 06.01.2016)
6. Живая методика: для преподавателей русского языка как иностранного / Э.В. Аркадьева и др. – М.: «Русский язык. Курсы», 2005. – 336с.
7. Источников В.В., Акопян Г.А., и др. Инновационные педагогические компьютерные и сетевые технологии в области обучения русскому языку и литературе / В.В. Источников, Г.А. Акопян и др. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL:<https://www.mgpru.ru/materials/32/32332.pdf> (дата обращения 26.12.2015)
8. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. – 3-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2012. – 480 с.
9. Нелунова Е.Д. Мультимедийное обучение как средство построения открытой образовательной среды / Е.Д. Нелунова // Историческая и социально-образовательная мысль. - 2012. - №5. - С.82-86.
10. О формировании федерального перечня рекомендуемых учебников / Министерство образования и науки Российской Федерации. - Приказ № 1559 от 08.12.2014. – М., 2014.
11. Одинцова И.В. Некоторые аспекты организации коммуникативно ориентированного обучения / И.В. Одинцова // Русский язык за рубежом. – 2004. - №3. – С. 29-39.
12. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223с.
13. Пассов Е.И. Ситуация, тема, социальный контакт / Е.И. Пассов // Иностранные языки в школе. 1975. - № 1. – С. 53-58.
14. Русецкая М.Н. Образовательное киберпространство: новые возможности изучения русского языка / М.Н. Русецкая // Русский язык за рубежом. – 2015. - №3. – С. 6-10.
15. Тряпельников А.В. Интеграция информационных и педагогических технологий в обучении РКИ (методологический аспект) / А.В. Тряпельников. – М., 2014. – 80 с.
16. Тряпельников А.В. Образ русского языка в медиапространстве РКИ (цифровой формат обучения) / А.В. Тряпельников // Русский язык за рубежом. - 2013. - №3. - С. 39-45.
17. Уроки русского языка Кирилла и Мефодия. 7 класс. Мультимедиа-пособие для средней школы. – М.: Нью Медиа Дженерейшн, 2011. [электронный ресурс] – 1 электр. опт. диск DVD-ROM
18. Фраза. Обучающая программа-тренажер по русскому языку (CDpc). – М.: Новый диск, 2004. [электронный ресурс] - 1 электр. опт. диск CD-ROM

19. Хайм М. Метафизика виртуальной реальности / М. Хайм // Возможные миры и виртуальная реальность. Серия "Аналитическая философия в культуре XX века". Исследования по философии современного понимания мира. - Составители В. Я. Друк и В. П. Руднев. - Выпуск I. - Москва, 1995. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://volkstay.com/biblioteka/1/PWVR.TXT> (дата обращения 16.02.2016)
20. 1С: Репетитор. Сдаем ЕГЭ по русскому языку 2014. – М.: 1С, 2013. [электронный ресурс] – 1 электр. опт. диск CD-ROM
21. iPad вместо книжки: все российские школы перейдут на электронные учебники / А. Дуэль // Российская газета (Столичный выпуск). - 2013. - N6195(219).
22. Mayer R. E., Moreno R. A Cognitive Theory of Multimedia Learning: Implications for Design Principles / Richard E. Mayer, R. Moreno. - University of California, Santa Barbara. – 1998. [электронный ресурс] – Режим доступа. URL: <http://www.webcitation.org/670fh49gW> (дата обращения 12.12.2015)
23. Russian for Beginners [Электронный ресурс] / Е.А. Хамраева и др. – Электронное приложения для Apple iOS. – М.: Дрофа, 2013. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://itunes.apple.com/us/app/russian-for-beginners/id600377081?mt=8> (дата обращения 16.02.2016)

*ДЛЯ ЗАМЕТОК*

**НАУЧНОЕ СООБЩЕСТВО СТУДЕНТОВ XXI СТОЛЕТИЯ.  
ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ**

*Электронный сборник статей по материалам XXXIX студенческой  
международной заочной научно-практической конференции*

№ 2 (39)  
Февраль 2016 г.

В авторской редакции

Издательство АНС «СибАК»  
630049, г. Новосибирск, Красный проспект, 165, офис 4.  
E-mail: mail@sibac.info



**СибАК**  
[www.sibac.info](http://www.sibac.info)