СибАК
www.sibac.info

ISSN 2310-2764

L СТУДЕНЧЕСКАЯ МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

№ 2(50)

НАУЧНОЕ СООБЩЕСТВО СТУДЕНТОВ XXI СТОЛЕТИЯ. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

г. НОВОСИБИРСК, 2017

СибАК
www.sibac.info

НАУЧНОЕ СООБЩЕСТВО СТУДЕНТОВ XXI СТОЛЕТИЯ. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

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

№ 2 (50)
Февраль 2017 г.

Издается с октября 2012 года

Новосибирск
2017

УДК 009
ББК 6\8
Н34

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:

Андреева Любовь Александровна – канд. юрид. наук, доц. Российского государственного гуманитарного университета, зав.кафедрой частного права филиала РГГУ, г. Великий Новгород;

Карпенко Виталий Евгеньевич – канд. филос. наук, доц. кафедры философии и социологии, докторант Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина, г. Харьков;

Ле-ван Татьяна Николаевна – канд. пед. наук, доц., научный сотрудник Института медико-биологических проблем Российского университета дружбы народов, г. Москва;

Павловец Татьяна Владимировна – канд. филол. наук, рецензент АНС «СибАК»;

Якушева Светлана Дмитриевна – канд. пед. наук, доц., начальник отдела по организации олимпиад, деятельности Университетского округа и координации профориентационной работы, доц. общеинститутской кафедры теории и истории педагогики института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет».

Н34 «Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки»: Электронный сборник статей по материалам L студенческой международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд. АНС «СибАК». – 2017. – № 2 (50) / [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://www.sibac.info/archive/guman/2(50).pdf.

Электронный сборник статей по материалам L 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.

Электронный сборник статей «Научное сообщество студентов. Гуманитарные науки»: включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ). Статьи, принятые к публикации, размещаются на сайте научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU.

ББК 6\8

ISSN 2310-2764
© АНС «СибАК», 2017 г.

Оглавление

1. Искусствоведение **5**

РАЗРАБОТКА РАБОЧЕГО МЕСТА ДЛЯ ВОСПИТАННИКА ДЕТСКОГО САДА 5
Павлова Анастасия Александровна

ОСОБЕННОСТИ АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЛАСТИ ИСКУССТВА 11
Хоменко Мария Владимировна
Соколов Максим Владимирович

2. Лингвистика **16**

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЯЗЫКОВЫХ РЕАЛИЙ 16
Костенко Елена Алексеевна
Шевякова Александра Михайловна
Кириченко Анна Михайловна

3. Педагогика **21**

ИЗУЧЕНИЕ МУЗЫКИ ГЕНДЕЛЯ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ 21
Бычкова Диана Сергеевна
Митус Ирина Викторовна

НАРОДНЫЕ СКАЗКИ КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 28
Галяутдинова Фируса Фаритовна

ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 33
Хайрутдинова Фируза Фаизовна

МОДЕЛИ СОПРЯЖЕНИЯ В КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ФОРМАТЕ 38
Шержукова Татьяна Юрьевна
Астафьев Виктор Александрович

АНАЛИЗ НАУЧНЫХ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ СУЩНОСТИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ 43
Эмрих Михаил Викторович

4. Психология **48**

СОВРЕМЕННОЕ РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ 48
Валеева Юлия Рафитовна
Павлова Татьяна Александровна

ПРОБЛЕМА АГРЕССИИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ 52
Пушкина Анжелика Сергеевна
Павлова Татьяна Александровна

ДИАГНОСТИКА АГРЕССИВНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 57
Ракитина Вера Вадимовна

КОРРЕКЦИЯ КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 61
Стругаева Виктория Вячеславовна

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 65
Стругаева Виктория Вячеславовна

5. Физическая культура 71

СОХРАНЕНИЕ И УКРЕПЛЕНИЕ СОБСТВЕННОГО ЗДОРОВЬЯ 71
Костенко Надежда Александровна
Жмыхова Алевтина Юрьевна

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В РАМКАХ ВНЕДРЕНИЯ ВСЕРОССИЙСКОГО ФИЗКУЛЬТУРНО – СПОРТИВНОГО КОМПЛЕКСА ГТО 76
Нестеров Даниил Олегович
Жмыхова Алевтина Юрьевна

6. Филология 81

КОНЦЕПТ «МОЗГ» КАК ФРАГМЕНТ НАУЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА 81
Киржацкий Владислав Евгеньевич
Чурилина Любовь Николаевна

ОБРАЗ ЧЕЛОВЕКА В НАЦИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЕ МИРА И ТРАДИЦИИ ЯЗЫКОВОГО ПОРТРЕТИРОВАНИЯ 88
Крюкова Ирина Сергеевна
Чурилина Любовь Николаевна

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ «МУЗЫКА» В НАИВНОМ И НАУЧНОМ ВАРИАНТАХ МУЗЫКАЛЬНОГО ДИСКУРСА 94
Трофимова Ильмира Ильдусовна
Чурилина Любовь Николаевна

1. ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

РАЗРАБОТКА РАБОЧЕГО МЕСТА ДЛЯ ВОСПИТАННИКА ДЕТСКОГО САДА

Павлова Анастасия Александровна
студент кафедры ИГПД Института Кибернетики
Томского Политехнического университета
РФ, г. Томск
E-mail: pavlova_aa96@mail.ru

Введение

В настоящее время рынок мебельного производства интенсивно развивается. С каждым годом дизайнеры предоставляют новые решения в конструировании и проектировании предметов, которые покоряют мир не только своим неординарным видом, но и сочетанием с удобством, красотой и уютом [1]. Если изучить рынок по производству детской мебели, то здесь, смело можно сделать вывод, что на данном этапе есть над чем работать. Тяжелые конструкции, крайне неудобные для занятий ребенка чаще всего заполняют детские дошкольные учреждения. Исходя из этого, целью проекта была разработка концепции рабочего места для воспитанника детского сада, которое, в свою очередь, будет содержать в себе следующие параметры: во-первых, соответствовать всем эргономическим нормам и нормам безопасности при использовании ребенком, во-вторых, обладать наличием экологических материалов, а также иметь интересный дизайн.

Этапы разработки

Дизайнерскую деятельность во время проектирования полностью характеризует схема «дизайнер - проект - предмет – вещь», которая показывает деятельность от изначального замысла до внедрения ее в производство [3]. Спрос у потенциальных покупателей складывается из учета свойств и качеств

выбранного предмета, следовательно, дизайнер в процессе разработки должен учитывать все пожелания потребителя.

Первым этапом в создании рабочего места является обзор аналогов. Анализ в дизайне подводит к проектному решению через рассмотрение определенного круга проблем и соотнесение с собственной творческой позицией [4], процессе проектирования позволяет развивать проектную идею, сравнивая варианты по функциональным и художественным критериям. Анализ в дизайне - предпроектное изучение задач и обстоятельств, осмысление промежуточных и конечных результатов работы [5]. Необходимо понимать, что мышление ребенка основано на сценариях.

Детская мебель имеет непосредственное влияние на формирование развития ребенка. Поэтому данный мебельный комплект имеет свое изложение. У каждого в детстве был простой набор игрушек из простых геометрических фигур, которые можно было составлять друг на друга, организовывая крепости, домики и т.д.; на этой же основе было создано рабочее место, которое можно будет легко передвигать, ставить и убирать. Простой стол в виде куба со скругленными краями впишется в любой интерьер.

Далее проектная деятельность переходит в этап эскизирования. Эскиз — быстро выполненный свободный рисунок, не предполагаемый как готовая работа, часто состоит из множества перекрывающих линий [7]. Может быть выполнен в различной изобразительной технике. Основные задачи эскиза:

1) Проработка идеи в художественном, эстетическом и техническом замыслах;

2) Схематично служит подробной инструкцией по воплощению конкретной идеи в жизнь.

Данный этап характеризуется поиском нового образа, отличительного от других. Закон новизны является и требованием искусства, поскольку создаваемый художником или дизайнером образ обязательно должен быть новым «словом» и по форме, и по содержанию. Новизна относится к темам, художественным средствам, композиционным «находкам». Если художник или

дизайнер действительно вкладывают душу в свое творчество, то априори не может получиться идентичное с чем-то уже сделанным произведение.

Следующий этап – изучение ГОСТов и норм при проектировании детской мебели. Были учтены параметры из следующих государственных стандартов [2]: ГОСТ 19301.1-94; ГОСТ 19301.2-94; ГОСТ 26682-85. Для проектирования мебельного комплекта была выбрана возрастная категория детей 5-6 лет. Во взрыв - схеме указаны все части стола, а именно верхняя столешница, изготовленной из высококачественной фанеры из древесины бука (непосредственно обработанная поверхность противоаллергическими лакокрасочными материалами), нижняя столешница, вылитая из европейского пластика и выдвижной полочки, на которую ребенок может положить свои принадлежности (см. рис. 1)

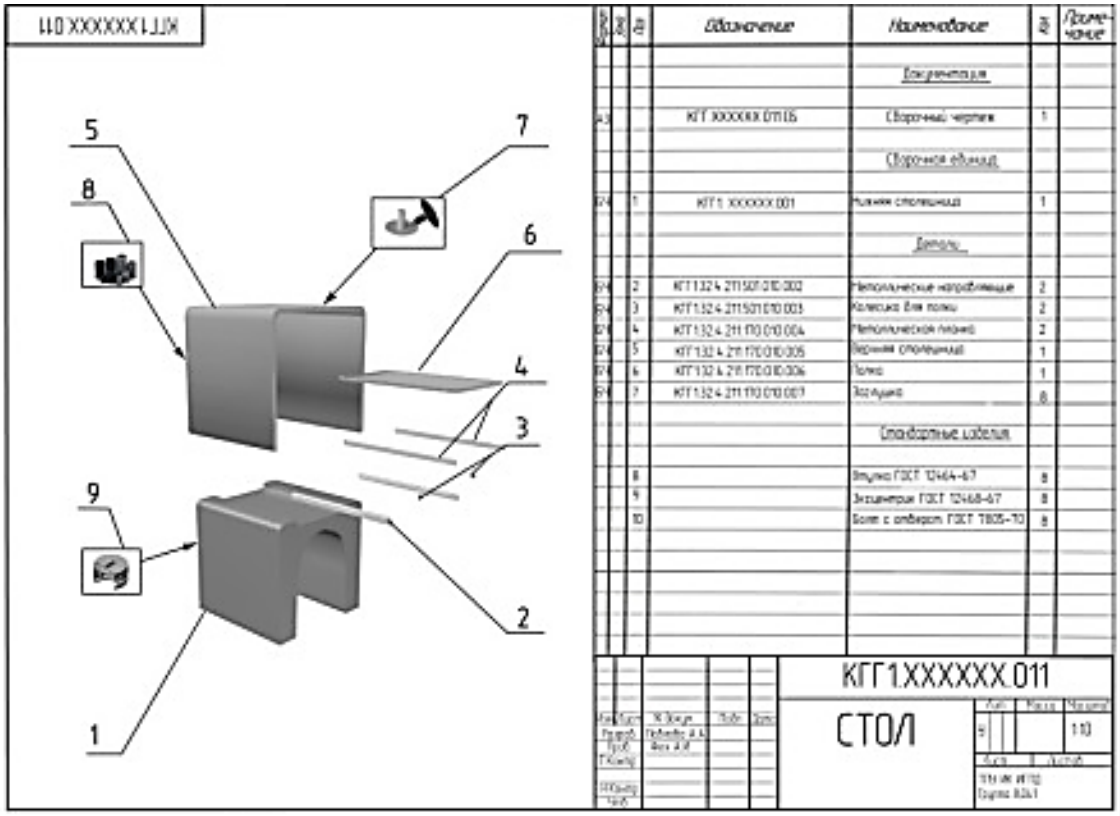

Рисунок 1. Взрыв схема стол

Такую мебель можно легко составлять друг на друга и организовать свободное пространство (см. рис. 2)

Рисунок 2. Рабочее место для воспитанника детского сада

Сборочный чертеж рабочего места выполнен в программе Autodesk AutoCad, масштаб 1:10 (рис. 3). Были учтены все размеры в соответствии с эргономическими требованиями.

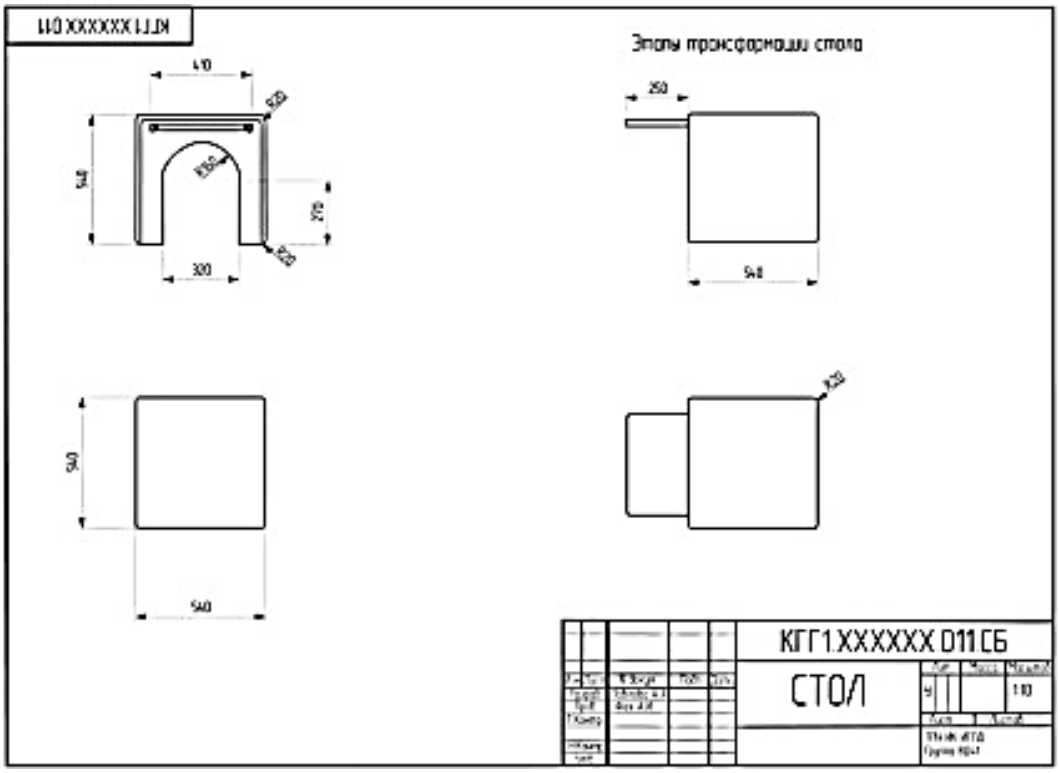

Рисунок 3. Чертеж стола в программе Autodesk AutoCad

Модель рабочего места была разработана в профессиональной программе для создания и редактирования трёхмерной графики и анимации – 3D max Design. Программа 3D max Design характеризуется удобным интерфейсом и сравнительной легкостью в освоении. Богатый инструментарий дает разработчику трехмерной графики возможность реализовать в программе любую задумку [6]. Рабочее место создано методом сплайнового моделирования. Это один из эффективных способов создания трехмерных моделей. Сплайновые примитивы представляют собой такой же рабочий материал, как и простейшие трехмерные объекты, создаваемые в 3D max Design.

Основным элементом фирменного стиля были выбраны фигуры в виде арки и квадрата со скругленными углами – сочетание этих фигур дает стилизованный образ рабочего места. В качестве основных цветов были выбраны голубой, зеленый, желтый и другие светлые оттенки (см. рис. 4).

Рисунок 4. Фирменный стиль

Заключение

В результате проделанной работы было создано рабочее место для воспитанника детского сада. Изделие отличается простотой формы в сочетании с технологичностью и удобством в эксплуатации. В рабочем месте соблюдены все нормы безопасности (пожарные, гигиенические, химические), а также эстетика и эргономика, что позволяет активно использовать данную мебель в дошкольных детских учреждениях.

Список литературы:

1. Брызгов Н.В., Воронежцев С.В., Логинов Б.В. Творческая лаборатория дизайна М.: В. Шевчук, 2010. –192 с.
2. Государственные стандарты России [Электронный ресурс]. URL: http://www.sciteclibrary.ru/gost/full.html (Дата обращения: 27.09.2016).
3. Концепция и методы проектирования в дизайне [Электронный ресурс]. URL: http://taby27.ru/studentam_aspirantam/philos_design/referaty_philos_design/conzept_design/koncepciya-i-metody-proektirovaniya-v-dizajne-Chuvardina.html (Дата обращения: 19.09.2016).
4. Норман, Дональд А. Н83 Дизайн привычных вещей / Дональд А. Норман; пер. с англ. Б.Л. Глушака – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 272 с.
5. Теория и методология проектирования в промышленном дизайне [Электронный ресурс]. URL: http://pandia.ru/text/78/247/53979.php (Дата обращения: 19.09.2016).
6. Техника сплайнового моделирования. [Электронный ресурс]. URL: http://www.studfiles.ru/preview/6223942/page:5/ (Дата обращения: 27.09.2016)
7. Эскиз [Электронный ресурс]. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/293079 (Дата обращения: 05.10.2016).

ОСОБЕННОСТИ АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЛАСТИ ИСКУССТВА

Хоменко Мария Владимировна
студент НГПУ Института Искусств,
РФ, г. Новосибирск
E-mail: maria_homenko@mail.ru

Соколов Максим Владимирович
научный руководитель, д-р пед. наук, проф., НГПУ ИИ,
РФ, г. Новосибирск

Активизация творческой деятельности и поиск путей решения данной проблемы является одной из главных задач педагогики. В педагогике важным этапом является создание условий для становления, всесторонне развитой личности, которая будет готова к активным творческим действиям.

Изучению специфики и характера творческой деятельности в различных областях науки и искусства посвящены исследования Л.С. Выготского, А.Т. Шумилина, А.Я. Пономарева и др.

Занятия декоративно-прикладного творчества помогают активизировать творческие способности учащихся и при этом происходит глубокое изучение теоретических основ художественного ремесла, развивается интерес к творчеству мастеров художественных промыслов, и одновременно со всем этим реализуется педагогический принцип связи теории с практикой.

Проведя анализ различных подходов в психологии и педагогике к понятию «творческая активность», мы выделили в них главное качество личности, которое проявляется в продуктивной деятельности и особое внимание при этом уделяется эмоционально-ценностному отношению к народному искусству. Мотивационная направленность основанная на восприятии произведений декоративно-прикладного искусства, в качестве показателя творческой активности определяет практические умения и навыки в исполнении объекта.

В педагогике активность является одной из главных черт личности, которая состоит в способности изменять окружающую действительность в соответствии с собственными потребностями, взглядами и поставленными

целями, проявляется в интенсивной трудовой деятельности, в учении и творчестве, «активность» и «деятельность» тесно связаны между собой. Особое значение имеет творчество, которое направлено на обогащение и развитие человека, и в результате поможет раскрыться его универсальным возможностям.

Одной из самых популярных концепций творчества является определение его как «создание нового». Эту позицию определил Я.А. Пономарев, он говорит о творчестве, как о необходимом условии развития материи, которая образовывает новые формы и вместе с их возникновением, меняются и формы творчества. В рамках этой концепции творчества работали психологи С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, и др. Эти исследователи отмечали, что критерии новизны представляют собой только один из моментов ценностного аспекта творчества. Поэтому Я.А. Пономарёв конкретизировал определение творчества как избыточную по отношению к стимулу деятельность, она включает в себя самостоятельность выбора объекта мышления, и дает выход за пределы задания, его преобразование. Избыточную по отношению к стимулу деятельность он называет, творческой активностью при этом указывает на то, что она может реализоваться посредством творческих способностей.

В работах данных исследователей подчеркивается, что именно в деятельности раскрывается все богатство духовного мира личности: глубина переживаний, сила воображения, способности. Проблема деятельности тесно связана с проблемой развития личности, так как при формировании личности, проявляется, и сознательно регулируется процесс взаимодействия человека с миром, это помогает ставить перед собой цели, осознать мотивы, которые побуждают его к активности.

Так же творческую деятельность определяют как сознательную, направленную на познание и преобразование действительности, в результате которой создаются новые, оригинальные материальные и духовные ценности.

Анализируя структуру деятельности, психологи (JI.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.JI. Рубинштейн, и др.) показали, что человек, осознав цель своих действий, может представить будущий результат и при этом готов оценить, ход деятельности и ее итог. Из всего сказанного можно сделать вывод, что, психика помогает человеку ориентироваться в условиях деятельности. Протекание и развитие психических процессов влияет на содержание, структуру деятельности, на ее мотивы, цели и средства.

В каждой сфере деятельности степень активности различна, она помогает воспринимать сущность произведений искусства. Развивая чувственное восприятие действительности, искусство учит правильно подходить к оценке явлений жизни и реализовать потребность в творчестве.

Для создания условий активизации познавательного интереса необходимо использовать следующие методы: учитывать уровень готовности к восприятию учебного материала, наполнение интересным содержанием, создание ситуации творческого поиска. Восприятие художественных объектов способствует рождению новых образов в творчестве.

Целенаправленное управление активностью учащихся называют активизацией, которую определяем как процесс побуждения учащихся к целенаправленному учению, преодоление пассивной и типичной деятельности.

В педагогической практике используются различные пути активизации деятельности, основные из них - использование разнообразных форм, методов, средств обучения, выбор таких сочетаний, при которых происходит стимулирование активности и самостоятельности учащихся.

Выделяют следующие уровни активности:

Первый уровень - воспроизводящая активность.

Она характеризуется стремлением учащегося понять, запомнить и воспроизвести знания, овладеть способом его применения по образцу.

Второй уровень - интерпретирующая активность.

Характеризуется стремлением учащегося к выявлению смысла изучаемого содержания, стремлением познать связи между явлениями и процессами, овладеть способами применения знаний в измененных условиях.

Третий уровень - творческий.

Характеризуется интересом и стремлением проникнуть глубоко в сущность явлений и найти для этой цели новый способ.

Характерная особенность - проявление высоких волевых качеств учащегося, упорство и настойчивость в достижении цели, широкие и стойкие познавательные интересы.

Активность, как качество деятельности личности, является условием и показателем реализации любого принципа обучения. При выборе методов обучения необходимо стремится к продуктивному результату. При этом от учащегося требуется не только понять, запомнить и воспроизвести полученные знания, но и уметь ими оперировать, применять их в практической деятельности.

В настоящее время не существует единой точки зрения по вопросу классификации методов обучения. В основе главных принципов организации занятий, которые стимулируют творческую активность, является чередование разнообразных видов деятельности учащихся. В основном занятия носят практический характер, но теоретические сведения также необходимы, поскольку без них невозможна самостоятельная творческая работа школьников.

Предоставление детям возможности заниматься разнообразными видами творчества на основе народного искусства будет способствовать удовлетворению потребностей ребенка в деятельности, формировать эмоционально-положительное отношение к ним, развивать познавательный интерес.

Список литературы:

1. Бакушинский А.В. Исследования и статьи. М.:Советский художник, 1981-51 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский/ Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982.
3. Психология и педагогика: учебное пособие / В.Г. Крысько. – 5-е изд., стер. – Москва: Омега-Л, 2007. – 368 с.
4. Пономарев Я.А. Психология творчества. Издательство наука. Москва. 1976 - 304 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 1999.

2. ЛИНГВИСТИКА

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЯЗЫКОВЫХ РЕАЛИЙ

Костенко Елена Алексеевна
студент, кафедра иностранных языков ГБОУ ВО СГПИ,
РФ, г. Ставрополь
E-mail: kostenko_1994@mail.ru

Шевякова Александра Михайловна
студент, кафедра иностранных языков ГБОУ ВО СГПИ,
РФ, г. Ставрополь

Кириченко Анна Михайловна
научный руководитель, канд. пед. наук, доц. ГБОУ ВО СГПИ,
РФ, г. Ставрополь

Одним из самых древних видов человеческой деятельности является перевод, без помощи которого трудно было бы представить создание великих империй, а также распространение религии и философских учений. Развитие научно-технического прогресса вызывает потребность в постоянном обмене информацией между разными странами, культурами, народами в вопросах торговли, туризма, международной переписки [2].

В современной переводческой практике проблема перевода языковых реалий является актуальной, так как данный пласт лексики постоянно пополняется новыми единицами, которые не всегда отражены в словарях. Но понимание и адекватный перевод данного вида БЭЛ (безэквивалентной лексики) является неотъемлемой частью практической деятельности переводчика.

Слово «реалия» (от лат. realia «действительный», «вещественный».) обозначает всякий предмет материальной культуры, разнообразные факторы, такие как устройство государства, культура и история народа изучаемого языка [4]. Говоря о словарных определениях, языковая реалия - это единицы языка, которые обозначают уникальные референты, свойственные данной

лингвокультуре и которые отсутствуют в соотносимой лингвокультурной общности [3].

По мнению М.Л. Вайсбурда языковые реалии с точки зрения страноведения - это события культурной и общественной жизни страны, организации и учреждения общественного пользования, предметы обихода, имена известных деятелей и т. д., которые невозможно классифицировать [3].

Л.Н. Соболев говорит о том, что языковые реалии - это слова и обороты обиходного пользования, присущие данному народу и его культуре, которые являются безэквивалентными и не могут быть переведены в языках других стран и народов [4].

Впервые о реалиях заговорили лингвисты в начале 50 - х годов XX века. Определенного понятия данному явлению долгое время не существовало, так как в работах многих авторов данное понятие не занимало центрального места, и определение давалось в рамках двух подходов: страноведческого и переводческого [1].

Для того, чтобы определить языковую реалию в тексте следует помнить, что:

1) языковая реалия не имеет постоянного эквивалента в языке перевода, который передает материальное значение предмета, объекта или явления окружающей действительности;

2) реалия может обозначать предмет или явление, которое специфично для культуры иностранного языка и чуждое культуре языка перевода [3].

В настоящее время существует классификация В.С. Виноградова, согласно которой реалии делятся на:

1) общественно-политические, которые включают в себя социальные структуры и группы населения, органы власти и т. д;

2) географические;

3) этнографические, которые включают в себя религию, искусство, культуру и человеческий быт [4].

Как правило, географические реалии могут переводиться при помощи транскрипции или транслитерации. Например, California – Калифорния

(транслитерация), Miami – Майами (транскрипция). Реже применяется перевод на основе значения. К примеру, Great Britain – Великобритания [3].

Этнографические реалии чаще всего переводятся при помощи описаний. Например, бурка - shaggy coat, шаровары – wide baggy trousers, кафтан – parade suit [3].

Общественно-политические реалии переводят как при помощи транскрипции и транслитерации (White Hall- Белый Дом), так и при помощи описаний и подбора аналогов (губерния - province) [3].

П.В. Рыбина предлагает следующие группы реалий.

1. Языковые реалии, которые хорошо известны получателю. Такие языковые реалии могут иметь эквиваленты в других языках, например, в области спорта (ноутбук, интерфейс и т. д.), в области бизнеса (бутик, кастинг, маркетинг и т.д.);

2. Безэквивалетные реалии, например, Forty-niner – «человек сорок девятого года», золотоискатель в период золотой лихорадки в Калифорнии в 1849 году [2].

Для перевода таких языковых реалий целесообразно использовать следующие способы перевода:

- калькирование (перевод понятных и общеизвестных понятий и явлений, например, skyscraper – «небоскреб»);
- транслитерация (передача графического образа слова или фразы. Например, в переводе «Айвенго» понятие «барон» является транслитерацией английской реалии «baron»);
- транскрипция (позволяет передать звуковой состав слова, например, фр. taverne - «таверна»);
- перевод с помощью описания предмета или явления окружающей действительности, например, the warehouses- складские помещения;
- использование слова близкого по значению. Так, русское понятие «землянка» переведено на английский язык с использованием приближенного

соответствия, имеющего форму описания: «the hovel of clay and wattle» (дословно - «лачуга из глины и соломы») [4].

На сегодняшний день существует большое количество приемов для перевода языковых реалий. Различные авторы предлагают определенные наборы приемов для перевода реалий, которые могут иметь определенные отличия по составу, но при этом иметь общие черты (Л.К. Латышев, С.И. Влахов, В.С. Виноградов, С.П. Флорин).

С. И. Влахов и С. П. Флорин считают, что способы передачи языковых реалий можно отнести к двум основным приемам: транскрипции и переводу [3].

1. Транскрипция реалии подразумевает механическое перенесение реалии из иностранного языка в язык перевода при помощи графических средств с максимальным приближением к фонетической форме: francs- «франки».

2. Перевод языковых реалий как прием их передачи на язык перевода применяется в тех случаях, когда использование транскрипции по тем или иным причинам невозможно. Перевод языковой реалии предполагает использование таких приемов, как:

- введение неологизма - сохранение смыслового содержания и национального колорита реалии при помощи создания нового слова (фразы). Такими словами могут выступать кальки и полукальки. Кальки предполагают буквальный перевод слова или словосочетания: suburb - «пригород». Полукальки представляют собой частичные заимствования, они являются новыми словами или устойчивыми словосочетаниями, но состоящие частью из своего собственного материала [3]: (workaholic – трудоголик);

- освоение: данный переводческий прием предполагает, что языковая реалия адаптирована, то есть имеет обличие родного слова: The land of the tribe of Dan – земли ковена Данова [3];

- семантический неологизм является новым словом, которое «придумал» переводчик. Это слово дает возможность передать смысловое содержание реалии. Оно отличается от кальки тем, что не имеет родственной связи с иноязычным словом. Например, Слово «bust» в США недавно стало

употребляться в значении «совершить налет», «арестовать» (Charlie got busted last night - Чарли вчера арестовали; a dope bust - облава на торговцев наркотиками), а также в значении «сделать ошибку», «проваливаться», и в значении «нарушать», «урезать» (to bust prices - резко снизить цены).

Таким образом, языковые реалии представляют собой совокупность фраз и слов, которые имеют национально-культурный колорит и вызывают трудности при переводе на другой язык. Выбор определенного приема при переводе языковых реалий напрямую зависит от того, какая задача будет стоять перед переводчиком: сохранение национального колорита языковой единицы с возможным минимальным ущербом для семантики или передача значения языковой реалии (если оно неизвестно), утратив при этом своё культурное своеобразие. Приведенные примеры показывают, какими приемами может пользоваться специалист при передаче реалий на язык перевода.

Список литературы:

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение / И.С. Алексеева // Учебное пособие: для студ. филол. и лингвист. фак. вузов – Санкт – Петербург: Филологический факультет СПбГУ, 2006. – С. 76.
2. Верещагин Е.М. Лингвострановедческая теория слова / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – Москва: Русский язык, 1980. – 320 с.
3. Влахов С.И., Флорин С.П. /Непереводимое в переводе. – М.: Р. Валент, 2012. - 408 с.
4. Голандам А.К. Языковые реалии как сходство национальных культур / А.К. Голандам // Современные исследования социальных проблем. – Раит: Гилянский государственный университет. – 2010. – 139 с.

3. ПЕДАГОГИКА

ИЗУЧЕНИЕ МУЗЫКИ ГЕНДЕЛЯ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Бычкова Диана Сергеевна
студент Института искусств АГУ
РФ, г. Майкоп
E-mail: bichkova.346@gmail.com

Митус Ирина Викторовна
научный руководитель, канд. пед. наук, доц. АГУ
РФ, г. Майкоп
E-mail: mitus.irina@yandex.ru

«Вы можете презирать кого и что угодно,

но вы бессильны противоречить Генделю»

«...Когда звучит его музыка на словах

«восседающий на своем извечном престоле»,

атеист теряет дар речи»

Возможность обучать школьников по выбранной из нескольких рекомендованных МО и Н РФ программ, или внести авторское – то есть личностное – начало, редактирование – с опорой на собственный опыт, знания, понимание уровня обучающихся, их потребностей, нравственно-этического – большое достижение современной российской педагогики. Дисциплины художественного направления – музыка, ИЗО, МХК – позволяют более планирование, чем предметы научно-естественного и математического цикла. Это позволяет расширять как круг композиторов, так и список музыкальных произведений, рекомендованных в сегодняшних программах по музыкальному программах незаслуженно обойден вниманием немецкий композитор Георг Фридрих Гендель.

Немного о том, кто такой Гендель. Гендель – один из композиторов титанов барокко, величайший музыкант периода Просвещения. В своей музыке

Гендель раскрыл новые возможности в развитии жанра оперы и оратории. Это музыкант, показавший слушателям личность с оригинальной внутренней силой и уверенностью [2].

Национальную принадлежность Генделя оспаривают Германия и Англия. В Германии Гендель появился на свет, на немецкой основе сформировалась творческая личность композитора, его образные интересы, мастерство. С Англией же сопряжена значительная доля жизни и работы Генделя, развитие эстетической позиции в музыкальном искусстве.

Гендель, будущий автор гимна Англии, появился на свет в Галле, в семье придворного лекаря-цирюльника. Рано обнаружившиеся музыкальные способности были отмечены курфюрстом Галле – герцогом Саксонским, под воздействием которого отец (рассчитывавший сделать сына юристом и никак не придававший серьезного значимости музыке равно как будущей профессии) отдал мальчика в подготовку наилучшему музыканту города Ф. Цахову. Прекрасный композитор, понимающий музыкант, знакомый с наилучшими сочинениями собственного времени (немецкими, итальянскими), Цахов раскрыл Генделю богатство различных музыкальных стилей, воспитал высокохудожественный вкус, посодействовал отработать композиторскую технику. Сочинения самого Цахова во многом воодушевили Генделя на подражание. Рано сложившийся как личность и равно как композитор, Гендель уже к 11 годам был популярен в Германии. Изучая право в университете Галле (куда он попал в 1702 г., исполняя волю уже скончавшегося к этому периоду папы), Гендель одновременно служил органистом в церкви, сочинял, преподавал пение. Он трудился – как пишут авторы статьи «Гендель» в «Музыкальной энциклопедии» – «постоянно и много, и упорно» [2, с. 954].

В 1703 г. побуждаемый желанием совершенствования, расширения областей деятельности, Гендель переезжает в Гамбург – один из культурных центров Германии XVIII в., в котором действовал общественный оперный театр, состязающийся с театрами Франции и Италии. Больше других жанров Генделя привлекала опера. Стремление почувствовать атмосферу музыкального

театра, практически ознакомиться с оперной музыкой, вынуждает его согласиться на скромную должность 2-го скрипача и клавесиниста в оркестре.

Гендель выходит за границы современной ему итальянской оперы-seria и формирует собственный тип музыкального представления с ярко очерченными характерами, психологической глубиной и драматической напряженностью конфликтов. Великодушная красота поэтичных образов опер Генделя, драматическая сила кульминаций не обладали себе одинаковых в итальянском оперном искусстве своего времени.

Больше 30 лет своего творчества Гендель посвятил опере. Она постоянно была в центре творческих интересов композитора. По мнению Р.И. Грубера, «музыкант европейского масштаба, Гендель превосходно осознавал силу влияния оперы как драматического музыкально-театрального жанра: 40 опер – таков творческий итог его деятельности в этой области» [1, с. 118].

Обращение к сюжетам из Библии и Ветхого завета было продиктовано не только религиозными побуждениями. Библейские темы не разрешается толковать фривольно, развлекательно и искажать, что присутствовало в операх seria по отношению к античным мифам или эпизодам античной истории. Знакомые всем с детства легенды и образы, используемые в качестве сюжетного материала, позволили приблизить содержание произведений к осознанию обширной аудитории, подчеркнуть демократический характер самого жанра.

Инструментальные произведения Георга Фридриха Генделя – «Музыка на воде», «Пассакалия», «Музыка для королевского фейерверка» являются примерами яркого тематизма, нового представления пленэрной музыки, фанфарно насыщенный эмоциональный строй. Творениям Генделя характерны монументально-героический стиль, оптимистическое, жизнеутверждающее начало, объединяющее в одно гармоническое целое героику, эпику, лирику, трагичность, пасторальность. Впитав и творчески переосмыслив воздействие итальянской, французской, английской музыки, Гендель оставался по истокам

творчества и типу мышления немецким музыкантом, развитие его эстетических представлений протекало под влиянием И. Маттезона.

Художник Просвещения, Гендель обобщил свершения музыкального барокко и проложил пути к музыкальному классицизму. Гениальный драматург, Гендель старался к формированию музыкальной драмы в рамках оперы и оратории. Никак не порывая окончательно с канонами оперы-сериа, линией контрастного сопоставления драматургических пластов Гендель достигал напряжённого развития действия. Наравне с большой героикой в операх Генделя возникают комедийные, пародийно-сатирические элементы. Творческий процесс Генделя оказало существенное влияние на австрийских композиторов Й. Гайдна, В.А. Моцарта, немецкого Л. Бетховена, русского М.И. Глинку. Оратории Генделя стали примерами для реформаторских опер К.В. Глюка. В разных странах базируются Генделевские общества. В 1986 г. в Карлсруэ сформирована Международная Генделевская академия.

Наиболее знаменитая оратория Генделя – рождественская «Мессия» (посланник, спаситель), что повествует о волхвах, пришедших с дарами к Младенцу. Наиболее известный хор «Аллилуйя» ошеломляет великолепием и торжественностью. Согласно традиции весь зал поднимается, когда музыканты исполняют эту часть. Говорят, что, когда Гендель сочинял «Мессию», его зачастую застигали плачущим за столом, насколько композитора очаровывала красота музыки, выходившей из-под его пера…

Несмотря на интереснейшие творческие работы, музыка Генделя не изучается в школьных программах, в отличие от произведений других композиторов. Так, к примеру, в программах «Музыка» Е.Д. Критская, Г.П. Сергеева, Т.С. Шмагина 1-4 классы, Д.Б. Кабалевского, В.В Алеева и «Духовная музыка» Кошминой И.Б. нет произведений Георга Фридриха Генделя [3].

Для сравнения количества произведений разных композиторов, например, в программе «Музыка» Е.Д. Критской, Г.П. Сергеевой, Т.С. Шмагиной (1-4 классы) мы составили таблицу, из которой следует, что:

а) в основном изучаются произведения русских композиторов, что мы считаем естественным, т. к. школьники должны воспитываться на русской музыке и культуре;

б) музыка современника Генделя – так же немецкого композитора Баха представлена пятью произведениями, а с творчеством Генделя ученики не встречаются в рамках школьной программы.

Таблица 1.

Количество изучаемых музыкальных произведений в программе «Музыка» Е.Д. Критской, Г.П. Сергеевой, Т.С. Шмагиной (1-4 классы)

№	Композитор	Количество произведений
1	Чайковский	22
2	Прокофьев	12
3	Римский-Корсаков	11
4	Бетховен	9
5	Моцарт	8
6	Бах	5
7	Григ	5
8	Шопен	3

Характер, содержание большинства произведений Генделя предполагает обращения к ним преимущественно в средних классах общеобразовательной школы (5-7 классы) и в старших классах на уроках «Искусство» и «МХК».

Но нельзя забывать про мировую классическую музыку, в этой программе количество изучаемых произведений классиков (Бетховена и Моцарта) вполовину меньше. Представление определенной художественной эпохи только через творчество одного композитора не может дать полной картины. А включение в тематическое планирование изучение произведений Генделя позволяет решать традиционные педагогические цели и задачи:

- дать/закрепить знания о… (творчестве, жанре оратории, сюиты, пленэрной музыке),
- вызвать эмоционально-эстетическую отзывчивость к изучаемым произведениям,

- развивать навыки анализа культовой, инструментальной музыки эпохи барокко, и т. д.

Обращение к произведениям композиторов-сверстников – И.С. Баха (1685-1770 гг.) и Г.Ф. Генделя (1685-1759) позволяет активно использовать сравнительно-сопоставительный метод – для анализа художественных образов, средств музыкальной выразительности, отношения к творческому процессу, приемов оркестровки, и т. д.

Помимо традиционных предметных задач, расширение круга композиторов и музыкальных произведений направлено на реализацию педагогических задач и на метапредметном уровне. Метапредметные задачи, опираясь на исторический, культурологический уровень, востребованы, когда в мире экономической глобализации активно проходит нивелирование культурных границ, воспитание этнотолерантности.

Выводы.

- Расширение и дополнение круга композиторов и музыкальных произведений в рамках традиционного КТП решает традиционные педагогические задачи,
- добавляет и расширяет музыковедческие и культурологические понятия (сюита, пленэрная музыка, архитектоника музыкальной композиции, структура камерных ансамблей, и др.),
- обращение к произведениям, созданным по культовым канонам, но не используемые в богослужебной практике, обучающимися воспринимается не просто как логичный фактор, но и усваивается ими более глубоко, опираясь на знания, полученные на уроках истории, литературы, МХК, и т.д.,
- изучение творчества двух композиторов-современников позволяет активно использовать проблемное обучение, сравнительно-сопоставительный методы.

Список литературы:

1. Грубер Р.И. Гендель. Жизнь и творчество. Л.: Музыка, 1985. – 125 с.
2. Келдыш Ю. В.Гендель, Георг Фридрих // Музыкальная энциклопедия. В 6-и т. Т. 1. М.: Советский композитор, 1975. – С. 951-957.
3. Критская Е.Д., Сергеева Г.П., Шмагина Т.С. Программа «Музыка 1-4 классы». М.: Просвещение, 2009. – 59 с.

НАРОДНЫЕ СКАЗКИ КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Галяутдинова Фируса Фаритовна
студент, кафедра педагогики и психологии ЕИ К(П)ФУ,
РФ, Республика Татарстан, РФ, г. Елабуга
E-mail: firusa.galyautdinova@mail.ru

Перед современным воспитателем остро стоит проблема нравственного воспитания детей дошкольного возраста, и ее острота не ослабевала никогда, так как нравственность в сознании людей составляет стержень, основу нашего общества.

Что такое нравственность? Термин «нравственность» берет свое начало от слова нрав. В переводе от латыни «нравы» /moralis/ - означают мораль. «Нравы» — это те эталоны и нормы, которыми руководствуются люди в своем поведении, в своих повседневных поступках [5]. Нравы не вечные, и не неизменные. Они формируются при воздействии окружающих людей – общества. Они не указываются в правовых положениях. Их нужно воспитывать в людях с детства.

Еще древние римляне говорили, что «корень учения горек». Но не обязательно учить детей с горькими и напрасными слезами тому, чему можно выучиться с улыбкой? Если ребенка заинтересовать, то и "корень" учения может стать слаще и даже вызвать у малышей вполне хороший аппетит. Дошкольный возраст это тот период, где происходит становление и развитие личности ребенка, формируется его характер. Говоря о воспитании характера, многие психологи (М.В. Бениаминова, Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, В.С Мухина и др.) подразумевают главным образом волевую сторону: его определенность, устойчивость, твердость. Но с понятием характера связывают ещё другую, очень важную черту, имеющую решающее значение для выявления ценности всей личности человека. Именно на нравственную сторону указывает Е.А. Аркин: «Ни крепкая воля, ни твердый характер, ни высокий ум

сами по себе еще не гарантируют ценности человека как члена общества, как сына или дочери своего народа» [4].

В настоящее время люди все реже руководствуются нравственностью в своем поведении. Это выражается в неумении ввести себя в обществе, эгоистической отношении друг к другу и неуважении к окружающим. Таких людей принято называть – невоспитанными.

Воспитание в ребенке нравственных качеств нужно начинать с самых малых лет. Ведь важнейшим этапом развития ребенка является дошкольный возраст. Именно в этом возрасте ребенок приобщается к миру общественных ценностей и входит в этот прекрасный, огромный, и в том числе, загадочный, для малыша, мир. Он еще не понимает что значит «хорошо» или что значит «плохо». Задача воспитателя состоит в том, чтобы помочь ребенку понять этот удивительный и сложный мир. Дети - это будущее нашей страны. Воспитывая наших детей, мы выстраиваем будущее нашего общества и страны в целом.

В нравственном воспитании современных детей появились негативные тенденции: книги заменили - экраны телевизоров, компьютеров. Взрослому человеку, у которого полно других, «более важных» дел, легче посадить ребенка перед экраном и включить мультфильм. Но персонажи современных сказок, герои мультфильмов не всегда отличаются нравственной чистотой и высокой духовностью, что приводит к искажению представлений детей о нравственности.

Реализация принципов воспитания изложенных в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования предусматривает учет этнокультурной ситуации развития детей. Огромную роль в воспитании нравственных качеств у ребенка, конечно же, играет знакомство с родным языком.

Образцы родного языка очень ярко отображены в художественной литературе, особенно в произведениях устного народного творчества – в сказках, пословицах, песенках, потешках и т. д. [2].

«Книга – величайшее достижение культуры, произведение искусства, могучее средство воспитания», - писал наш отечественный педагог К.Д. Ушинский [3]. Так же, отечественный ученый А.В. Запорожец, в своих работах, отметил: «Первые шаги, которые делает ребенок на пути понимания художественного произведения, могут оказать существенное влияние на формирование его личности, на его нравственное развитие» [1].

Одним из жанров, оказывающие значительное влияние на духовно-нравственное развитие ребенка, являются народные сказки. В сказках достаточно ярко выражены положительные и отрицательные качества героев. В них всегда положительный герой становится победителем, а злодей либо становится хорошим, признав свою вину, либо, чаще всего, бывает наказан. Как пишется в сказке Анатолия Васильевича Луначарского, «правда слышится». Это правда отраженных сказками чаяний и ожиданий простого народа. Ни одна людская обида в сказках, не остается неотомщенной. И дети это очень хорошо понимают и запоминают. Если наблюдать, когда взрослый читает ребенку сказку, можно увидеть, что ребенок сидит весь в эмоциях. Он слушает сказку внимательно, не отвлекаясь, где-то радуется, а где–то переживает за героя, удивляется и т. д. Одним словом, ребенок проживает эту сказку, проживает роль каждого позитивного персонажа, ассоциируя себя с ним.

В исследованиях отечественного ученого, А.В. Запорожца, посвященных изучению восприятия дошкольниками сказки, рассматривалась важность художественной литературы в воспитании нравственных качеств ребенка. Они позволили нам выделить следующие особенности. Детей не устраивают неопределенные ситуации, когда непонятно, кто хороший, а кто плохой. Ребенок сразу старается выделить положительных героев и безусловно принимает их позиции. А по отношению ко всем, кто препятствует осуществлению его замыслов, становится в резко отрицательное отношение. Поведение героев произведения, для ребенка, - это образцы поведения. Со временем эти образцы поведения становятся для него движущей силой. В дальнейшей жизни ребенок начинает поступать хорошо, не потому что ему

так посоветовали взрослые, и не потому что его за это будут хвалить, а потому, что он по другому не умеет. Именно поэтому взрослый должен уметь выбирать произведения для чтения ребенку. На каждое произведение мы должны смотреть как на окно, через которую мы будем показывать детям ту или иную сторону жизни. Душа ребенка, как белый лист, как мы ему расскажем о нашем мире, так он его запомнит на всю свою жизнь.

Каждый возрастной этап характеризуется исключительными особенностями, поэтому для достижения более эффективных результатов при воспитании духовно-нравственных качеств у дошкольников, необходимо учитывать и возрастные особенности детей. Так же очень важным условием при работе в данном контексте является индивидуальный подход. Именно учет возрастных особенностей ребенка и индивидуальный подход к нему позволит нам дать ребенку полноценное представление о нашем мире. Еще одним важным условием является семейное чтение.

Огромная роль, в духовно-нравственном воспитании детей принадлежит не только воспитателю и детскому саду, который посещает ребенок, но и семье. Семья дает ребенку первый жизненный опыт, там он получает первые впечатления. Поэтому, эта работа не будет эффективна без участия семьи.

Семья является значиельным элементом в системе образования, где системообразующими основами являются обычаи и традиции. Поэтому, семейное чтение является самым доступным и коротким путем приобщения детей к жизненному опыту наших предков, а следовательно, и средство духовно-нравственного воспитания личности. Через голос матери, у ребенка начинается знакомство с миром человеческих взаимоотношений и с окружающим миром в целом. Для того чтобы передать ребенку духовные ценности, необходимо чтобы родители сами придерживались их. Потому-что дети, как правило, подражают взрослым. У детей нет врожденного понимания нравственных ценностей. Наше безразличие может привести к тому, что, такие понятия как доброта, отзывчивость, великодушие могут оказаться незнакомыми нашим детям.

Таким образом, в бесконечном потоке нравственных выборов между хорошим и плохим, добром и злом, правдой и ложью, любовью и ненавистью, между желанием и долгом, мы стремимся воспитывать у подрастающего поколения нравственные качества. Те качества, которые помогут детям прожить красивую и достойную жизнь.

Список литературы:

1. Запорожец А.В. Психология восприятия ребенком - дошкольником литературного произведения: избранные психологические труды. - М.: Просвещение, 2003. - 66 с.
2. Использование сказки как средства нравственного воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста // Дипломная работа. – [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://bibliofond.ru/view.aspx?id=651671#1 (дата обращения 06.02.2016).
3. Козлова С.А. Нравственное воспитание детей дошкольного возраста в современном мире: учебное пособие для студентов. — М.: Изд-во Библиополис, 2001. – 98 с.
4. Сказка - как средство воспитания положительных нравственных качеств в личности дошкольников [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://lib.convdocs.org/docs/index-104220.html (дата обращения 06.02.2016).
5. Слинкова Ю.В. Сказка как средство нравственного воспитания старших дошкольников // Дипломная работа. ‑ 29.10.2012. [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0a65625b3bd68a5c53b88421306d26_0.html (дата обращения 06.02.2016).

ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Хайрутдинова Фируза Фаизовна
студент, кафедра педагогики и психологии ЕИ К(П)ФУ,
РФ, Республика Татарстан, г. Елабуга
E-mail: firuza55@mail.ru

Физическая активность, самостоятельность, инициативность становятся основными в определении основных направлений развития личности дошкольника в современных условиях. В период дошкольного возраста у ребенка закладываются основы здоровья, всесторонней физической подготовленности и гармоничного физического развития. В связи с этим актуальным становится вопрос о выборе средств развития уровня физической подготовленности в дошкольных учреждениях.

Двигательная активность является одной из основных, генетически заложенных биологических потребностей человеческого организма. Недостаточный уровень движения приводит к разрушающим процессам в скелетной мускулатуре, мышцы человека становятся вялыми и слабыми, что и оказывает содействие возникновению целого ряда заболеваний. У детей старшего дошкольного возраста увеличивается количество умственной нагрузки в течение дня, поэтому рационально организованная двигательная активность является необходимой частью воспитательного процесса. Использование комплексов физических упражнений способствует удовлетворению потребности детей в движении, укреплению их здоровья и повышению работоспособности.

Поскольку физические нагрузки оказывают разностороннее воздействие на организм ребенка, В.К. Бальсевич, Н.М. Амосов, Ю.К., Чернышенко, Е.И. Панкратьев, В.Н. Новохатько и др., считают, что подвижные игры важны при планировании программы физического развития детей в дошкольных учреждениях. [1, с. 257] Игра, как деятельность, оказывает благотворное влияние на такие качества, как изменение психического и физического

состояния ребенка, разносторонне влияет на формирование его личности. Изучением роли подвижных игр в физическом развитии детей дошкольного возраста, разработкой их содержания и методики занимались и продолжают заниматься отечественные ученые и практики (З.М. Богуславская, В.М. Григорьев, Ю.Ф. Змановский, И.М. Коротков, Е.И. Янкелевич и др.). Они вносят большой вклад также в отбор и описание игр народов нашего народа.

Подвижные игры являются одним из главных средств физического развития детей. Именно игра считается наиболее доступным, результативным и эффективным методом воздействия на ребенка при его активной помощи. [4, с. 368] Они формируют у детей такие качества, как умение коллективного взаимодействия, волевых качеств, здоровый состязательный дух, ответственность, дисциплинированность и организованность. Благодаря играм повседневное занятие становится необычным, а потому особенно увлекательным и занимательным для детей. Положительные стороны подвижных игр по сравнению со строго упорядоченными упражнениями в том, что игра всегда связана с инициативой, фантазией, творчеством, протекает эмоционально, стимулирует двигательную активность. Именно поэтому в последние годы творчески работающие педагоги стремятся проводить занятия по физическому развитию в игровой форме или ее вводить ее элементы в обыденную жизнь дошкольника.

Смотря на то, как дети осваивают предыдущие игры и овладевают основными движениями, подвижные игры постепенно вводятся в их повседневную жизнь.

В современной педагогической практике используется большое разнообразие подвижных игр. Хочется отметить, что единой утвержденной классификации здесь не существует. На основании научной и практической деятельности педагогами представляются различные виды группировки подвижных игр.

В зависимости от того, сколько детей участвует в игре, они делятся на индивидуальные и групповые. Групповые игры проводятся на равных для всех условиях, дети делятся на команды, одинаковые по числу участников.

Исходя из того, какие движения выполняются и изменяется положение играющего касательно окружающих его предметов, групповые игры можно разделить на 3 вида:

1. Игры на месте (статистические игры), в которых ребенок не двигается, не меняет свое положение по отношению окружающих его предметов, участвуют только отдельные части тела. Сравнительно с другими видами физическая нагрузка здесь сводится к минимуму.

2. Малоподвижные и подвижные игры, в которых имеются и элементы движения, но физическая нагрузка в этих играх небольшая, в них больше эмоциональное содержание.

3. Подвижные игры, которые отличаются большой подвижностью, в течение всей игры участвующие меняют свое положение тела по отношению к окружающим предметам. В этих играх можно отметить различные формы передвижения – ходьба, прыжки, бег, скачок и т. п. Они требуют силы, гибкости, быстроты, координации движении, ориентации в пространстве и оказывают всестороннее воздействие на организм. Подвижные игры различаются и по своему двигательному содержанию: игры с элементами бега, прыжками, метанием и др. По степени физической нагрузки, которую получает каждый игрок, различают игры большой, средней и малой подвижности. В играх большой подвижности одновременно участвует вся группа детей и построены они в основном на таких движениях, как бег и прыжки. В играх средней подвижности тоже активно участвует вся группа, но характер движений играющих более-менее спокойный (ходьба, передача предметов от одного другому и т. д.). Игры малой подвижности имеют отличительные особенности, как медленный темп движения, к тому же интенсивность их незначительна.

Подвижные игры требуют более функциональных и физических возможностей от детского организма, так как они несут в себе больше физических нагрузок. В таких играх дети упражняются в ходьбе, беге, прыжках и метании, и незаметно для самих себя овладевают навыком основных движений.

По содержанию двигательных и речевых материалов подвижные игры делятся на сюжетные, несюжетные и игры с элементами спорта.

В сюжетных подвижных играх отражаются жизненные и сказочные фрагменты. Дети с увлечением передают игровой образ, на время становясь героями сказок - зайцем, лисой, колобком и т. д. Они имеют готовый сюжет и твердо закрепленные правила. Сюжет отражает окружающую жизнь (трудовые действия человека, движение транспорта, поведение и повадки животных, птиц и так далее), игровые действия связаны с развитием сюжета и с ролью, которую выполняет ребенок. Правила оказывают влияние на начало и конец каждого движения, определяют поведение и взаимоотношения играющих, уточняют ход игры. Подчинение правилам обязательно для всех. Сюжетные подвижные игры в основном коллективные (небольшими группами и всей группой). Игры этого вида можно использовать во всех возрастных группах.

Несюжетные подвижные игры включают в себя двигательные задания и делятся на такие игры, как перебежки, игры с элементами соревнования, игры-эстафеты, игры-забавы и т. д. Они не имеют сюжета, каких – то образов, но есть одинаковые стороны с сюжетными, это наличие правил, ролей, взаимосвязью игровых действий всех участников. Эти игры связаны с выполнением определенного двигательного задания и требуют от детей большой инициативности, скорости, ориентировки в пространстве.

Игры с элементами спорта, по сравнению с другими видами, требуют от ребенка большей ловкости, организованности, силы и наблюдательности.

Необходимо помнить, что рассмотренные выше виды подвижных игр помогают не только улучшению движения играющих, развитию стремительности, быстроты и ловкости, но так же в детях воспитываются такие

качества как, сосредоточеннность, смелость, дружеское отношение к друг другу, содружество, и такие игры влияют на речевое развитие ребенка.

Таким образом, подвижные игры оказывают благотворное влияние на организм и воспитание физических способностей детей в любых возрастных группах. В сравнение со строго поставленными спортивными упражнениями, они интересны для детей своей оригинальностью и своеобразностью, и творческим подходом. Во время подвижных игр дети развивают в себе физические навыки, а так же учатся работать в команде. У них формируются такие важные качества, как быстрота, гибкость, ловкость, инициативность и самостоятельность. И можно сделать следующий вывод, что и в будущем, использование подвижных игр является неотъемлемой частью физического воспитания детей дошкольников старшей группы.

Список литературы:

1. Загвязинский В.И. Теории обучения и воспитания: учеб. для студентов вузов: рек. УМО вузов РФ по психолого-пед. образованию/ В.И. Загвязинский, И.Н. Емельянова. — М.: Академия, 2012. − 257 с.
2. Макарян В.Н. Подвижные игры как средство развития физических качеств детей младшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Макарян В.Н. / Всероссийский сетевой журнал Дошкольник РФ — Режим доступа. — URL: http://doshkolnik.ru/sport-trenirovki (дата обращения 02.03.2015).
3. Особенности проведения подвижных игр с детьми старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://lib.rosdiplom.ru/library/prosmotr.aspx?id=499202 (дата обращения 27.03.2012).
4. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка. – М.: Издательский центр //Академия 2001 г. – 368 с.

МОДЕЛИ СОПРЯЖЕНИЯ В КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ФОРМАТЕ

Шержукова Татьяна Юрьевна
студент, СТСЭУ,
РФ, г. Ставрополь

Астафьев Виктор Александрович
научный руководитель, преподаватель спец. дисциплин СТСЭУ,
РФ, г. Ставрополь

Трансформация системы образования требует развития особенно с реализацией компетентностного подхода в регионах, потенциал которых способен и готов к переходу в единое образовательное пространство.

Данная статья представляет собой осмысление и формирование базовой модели и принципов реализации сопряженного образования в новых образовательных условиях с учетом региональных особенностей.

В работах отечественной научной школы компетентностный подход представляет собой инструмент взаимопонимания и взаимодействия академического мира с реальностями рынка труда, использование которого диктует пересмотр системы отечественного образования, выявления места новых подходов и из взаимодействия со сложившимся опытом преподавания в стране.

Создание единого образовательного пространства в рамках данного подхода предполагает взаимосвязь на всех образовательных уровнях в разрезе получаемых компетенций, таким образом, этот подход является наиболее гибким с позиции выстраивания преемственности и взаимодополняемости обучения. С педагогической точки зрения выпускник курсов первичного профессионального образования (ППО) может быть рассмотрен как недоучившийся специалист среднего профессионального образования, тот же в свою очередь как недоучившийся специалист высшего профессионального образования. Такое связывание по уровням, направлениям и прочим параметрам в новых условиях – можно назвать сопряженным компетентностным подходом, а формирование образовательного процесса

обучение в таких рамках для конкретных направлений деятельности вуза - сопряженными образовательными моделями.

Сопряженные - это значит взаимосвязанные, скоординированные программы и учебные планы родственных специальностей разных уровней, что зафиксировано государственным образовательным стандартом. Сопряжённые программы подготовки специалистов возможны преимущественно для тех специальностей, по которым виды деятельности и их содержание наиболее близки к видам деятельности соответствующих специальностей, а подготовка к их выполнению на более высоком уровне не требует кардинального пересмотра запаса теоретических сведений.

Компетентностная сопряженность предполагает взаимодополняемость на каждом уровне образования, предполагаемого в стратегии развития Ставропольского техникума сервиса, экономики и управления (СТСЭУ). Выделяя компетенции по классификации указанной во ФГОС – общекультурные (ОК) и профессиональные (ПК) можно представить взаимодополняемость в виде наращения компетентности будущего специалиста (рис. 1).

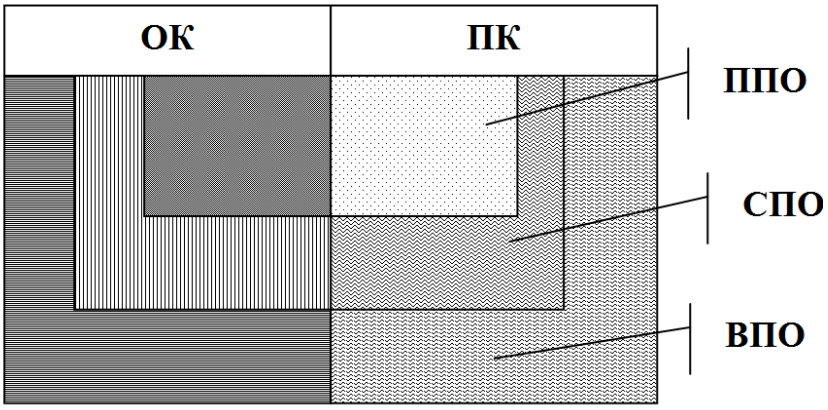

Рисунок 1. Модель компетентностной сопряженности

По представленной модели можно сделать ряд предварительных выводов для педагогического обоснования ее дальнейшего развития и реализации: преемственность в рамках образовательного процесса, как уровневая, так и внутри и межобразовательная; непрерывность развития компетентности

обучающихся; интегральный характер и аккумулятивный педагогический эффект.

Для обеспечения функционирования вышеуказанных базовых принципах реализации сопряженного компетентностного подхода необходима разработка реализация образовательного процесса – формирование сопряженных и уровнеориентированных ООП по схемам:

ППО→ СПО→ ВПО;

ППО→СПО;

СПО→ ВПО;

ППО, СПО, ВПО.

Таким образом, будет соблюдаться компетентностная преемственность при переходе от первичного профессионального образования к среднему, затем к высшему, либо по другой возможной цепочке; и реализовываться ОП (ППССЗ) в рамках получения отдельных специальностей.

В рамках компетентностного подхода к реализации образовательных процессов становится возможным межпрофессиональная компетентностная сопряженность. У обучающихся появляется возможность без получения второго (и т. д.,) образования получить ряд дополнительных компетенций, формирование которых возможно за счет прохождения МДК других специальностей, например

Данный подход позволяет и обучающимся выстаивать свою будущую компетентность в зависимости от вариаций, предлагаемых учебным заведением или по личному пожеланию клиентов.

Следовательно, с позиции сопяженостного построения образовательного процесса, можно выделить два подхода к организации

компетентностновсязанного обучения и получения дополнительных компетенций в рамках одного образовательного учреждения (таблицы 1-3): междисциплинарный (межмодульный) компетентностный подход, формируемый образовательным учреждением; компетентностная сопряженность, формируемая запросами обучающихся.

Указанные подходы к формированию компетентностной сопряженности организации образовательного процесса региональным образовательным учреждением предполагают разработку типовых, преемственных и индивидуальных программ, что представляется явным конкурентным преимуществом организации в рамках единого ресурсного обеспечения. Разработка и применение данных моделей формирует элементы системы качества менеджмента и повышает конкурентоспособность образовательного учреждения, что напрямую связано с улучшением качества предоставления образовательных услуг в регионе.

Таблица 1.

Пример межпрофессиональной компетентностной сопряженности

Компетенции	**1**	**2**	**3**	**….**	**N**	**…..**	**….**	**M**
ПК (экономист)								
ПК (менеджер)								
ПК (юрист)								

Таблица 2.

Пример межкомплексной сопряженности

МДК	**1**	**2**	**3**	**4**
МДК (экономист)				
МДК (менеджер)				
МДК (юрист)				

Таблица 3.

Пример межмодульной сопряженности

Модули	**1**	**2**	**3**	**4**
ПК (экономист)				
ПК (менеджер)				
ПК (юрист)				

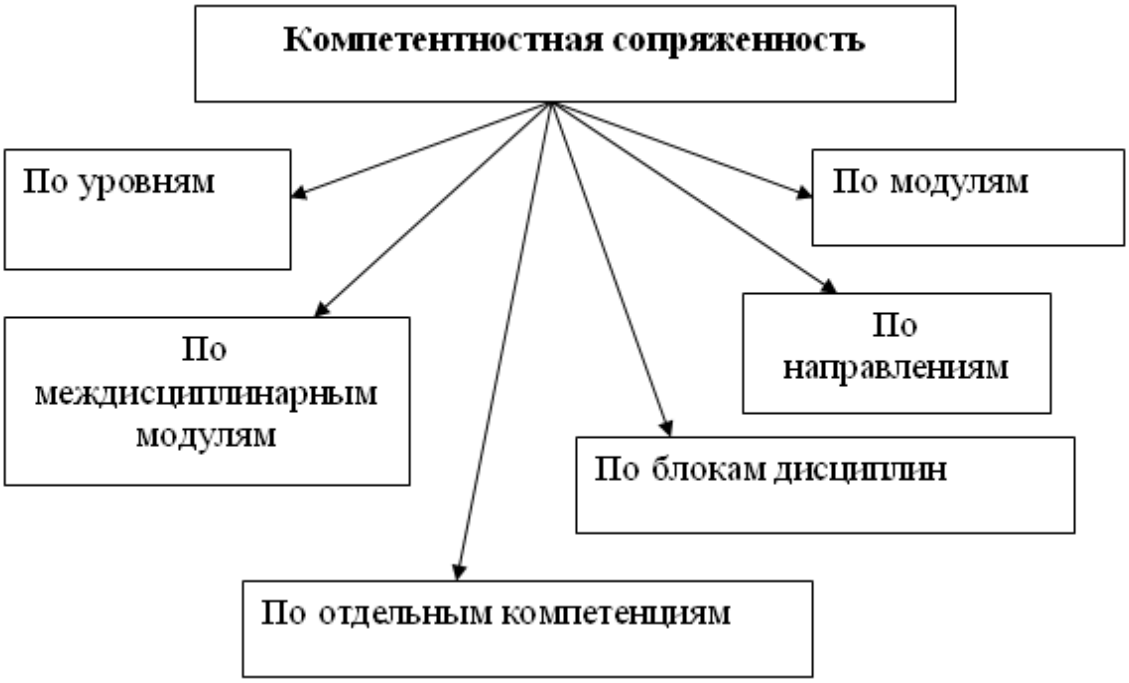

Рисунок 2. Типология компетентностной сопряженности

Список литературы:

1. Астафьев В.А., Корчак К.Н. Применение методов системного анализа при оценке результатов образования/Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. 2015. № 2. С. 52-59.
2. Узденова С.Б., Астафьев В.А., Корчак К.Н. Трансформация системы оценивания результатов высшего образования в контексте перехода на ФГОС нового поколения/Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2015. № 3. С. 65-70.

АНАЛИЗ НАУЧНЫХ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ СУЩНОСТИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Эмрих Михаил Викторович
магистрант кафедры общей и профессиональной педагогики
Оренбургского государственного университета,
РФ, г. Оренбург
E-mail: emrih91@mail.ru

Концепция технологического образования и его реализация выступают одними из важнейших задач, которые не перестают быть актуальными для общей и специальной педагогики в рамках создания теоретических основ технологического образования, а в особенности в контексте смены социальных парадигм. Данные тезисы - стремление к новому пониманию концепта под названием «технологическое образование» (В.В. Осташев) [5, с. 60].

Технологическое образование является достаточно новой и перспективной областью, выступая сегодня актуальным объектом изучения для российской педагогической науки. Введение в учебные планы общеобразовательных организаций Российской Федерации новой предметной области «Технология», пришедшей на смену дисциплине «Трудовое обучение», в силу того, что его содержание и реализация не соответствовали достижениям современных технологий производства и требованиям условий успешного становления обучающихся, осуществлено в 1993 году.

Начиная с 2000 года в государственных образовательных стандартах высших учебных заведений России, реализующих многоуровневую систему подготовки специалистов, вводится новое направление подготовки - «Технологическое образование».

С.Ф. Эхов, рассматривая смену парадигмы технологического образования как объективную необходимость, пишет, что «технологическое образование в силу своей специфики может и должно внести весомый вклад в самоопределение подрастающих поколений относительно идей ноосферного развития человеческой цивилизации» [9, с. 13].

Понятие «технологическое образование» в настоящее время обретает свою реальность в связи с достижениями науки и развитием инновационных и перспективных технологий производства. Идеи технологического образования получили новое теоретическое осмысление и практическую реализацию в исследованиях П.Р. Атутова [1], В.М. Жучкова [3], И.А. Сасовой [6], В.Д. Симоненко [7], Ю.Л. Хотунцева [8] и др.

Выявляя специфику технологического образования в условиях двухуровневой системы подготовки педагогических кадров, А.А. Кутумова, А.К. Алексеевнина, А.В. Злыгостев [4, с. 414] формулируют следующее определение. Технологическое образование рассматривается в качестве организованного образовательного процесса, который направлен на формирование технологической, экологической, экономической культуры личности обучающихся посредством развития творческого технологического мышления, технологических способностей, качеств личности, таких как социальная адаптивность, конкурентоспособность, готовность к профессиональной деятельности. По мнению исследователей, реализация содержания технологического образования способствует формированию устойчивой и успешной личности обучающегося, подготовленной к активной, самостоятельной, преобразовательно-практической деятельности в среде.

Ведущий специалист в области профессиональной педагогики Ю.Л. Хотунцев указывает, что ведущим средством достижения технологической культуры, являющейся всеобщим и непременным условием любой созидательной деятельности, выступает технологическое образование [8, с. 14].

По мнению И.А. Сасовой, = технологическое образование обеспечивает формирование у обучающихся умений, необходимых для успешной жизнедеятельности каждого человека и всей страны. К таким умениям исследователь относит: аналитические, прогностические, информационные, конструктивные, проективные, организаторские, технологические,

экономические, экологические, социальные умения, формирование которых обеспечивает содержание учебников технологии нового поколения [6, с. 7].

В исследовании М.С. Емец [2, с. 21] указывается, что технологическое образование базируется на компетентностном подходе, поскольку обусловливает формирование ключевых знаний и умений обучающихся, способностей действовать в конкретных нестандартных практических ситуациях, решать жизненные проблемы, используя проектный метод обучения и реализацию проблемно-ситуативных заданий. Технологическое образование выполняет ведущую роль в становлении личности обучающегося.

Технологическое образование определяется ведущими российскими педагогами В.Д. Симоненко, М.В. Рятивых, Н.В. Матяш [7] как наиболее приоритетная и системообразующая область, способствующая формированию технологической культуры личности обучающегося, подготовке к преобразующей деятельности, к овладению разнообразными инновационными технологиями.

Ведущая роль и миссия технологического образования в развитии личности обучающихся, по мысли С.Ф. Эхова [9], связана с рядом обстоятельств, среди которых отмечены следующие:

1. Образовательная область «Технология» имеет интегрирующий и практико-ориентированный характер, поскольку в своем содержании использует знания их различных областей науки.

2. Технологическое образование имеет прямую зависимость с подготовкой обучающихся к преобразующей деятельности, к овладению разнообразными технологиями изменения и превращения материи, информации и энергии.

3. Практические виды деятельности, такие как конструкторская, проектная, преобразовательная, творческая, предполагают формирование у обучающихся креативного, технического мышления, позволяющего решать на практике нестандартные задачи.

4. Его результат (технологическая образованность) обеспечивает фундамент для самореализации личности, возможности достижения вершин успеха в любой сфере деятельности.

В настоящее время, в соответствии с требованиями ФГОС и в связи с введением с содержание обучения современных и перспективных технологий, в образовательных программах по технологии наметились существенные изменения. Так, в содержание программ по технологии вводятся для изучения ряд инновационных технологий: разработки инновационных материалов (биопластмасс, генетически-модифицированных продуктов); преобразования материалов (нанотехнологии); технологии энергосбережения; информационные технологии (робототехника, умные дома, глонасс); технологии устойчивого развития (технологии переработки отходов и материалосбережения).

Таким образом, технологическое образование выступает приоритетной и системообразующей областью, нацеленной на формирование технологической, экологической и экономической культуры личности обучающихся посредством развития творческого технологического мышления, технологических способностей и качеств. Освоение содержания технологического образования обеспечивает ознакомление обучающихся с современными и перспективными технологиями, что способствует эффективному формированию успешной и творческой личности, подготовленной к активной, самостоятельной преобразовательно-практической деятельности.

Список литературы:

1 Дидактика технологического образования: Книга для учителя в 2 ч./ под ред. П.Р. Атутова. – М.: ИОСО, 1997.-Ч.1. – 203 с.; Ч2. - 176 с.

2 Емец М.С. Формирование готовности будущего бакалавра технологического образования к педагогической деятельности: учебно-методическое пособие / М.С. Емец. – Оренбург: ОГУ, 2011. – 145 с.

3 Жучков В.М. Теория и практика проектирования инновационных педагогических технологий для педагогических вузов в предметной области «Технология»: автореф. дисс…докт. техн. наук: 13.00.02 / В.М. Жучков. – Спб., 2001. – 34 с.

4 Кутумова А.А. Технологическое образование в двухуровневой системе подготовки педагогических кадров / А.А. Кутумова, А.К. Алексеевнина, А.В. Злыгостев // Фундаментальные исследования, 2014. - № 9. – С. 414 – 417.

5 Осташев В.В Технологический менеджмент как концепция технологического образования / В.В. Осташев // Технологическое образование для инновационно-технологического развития страны: материалы XIX Международной научно-практической конференции по проблемам технологического образования школьников // под ред. Ю.Л. Хотунцева, Москва, МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2013. – С. 60-68.

6 Сасова И.А. Образовательные стандарты второго поколения и новые учебники технологии / И.А. Сасова // ШиП.- 2011. - № 3. - С. 7 – 13.

7 Симоненко В.Д. Технологическое образование школьников: Теоретико-методологические аспекты / В.Д. Симоненко, М.В. Рятивых, Н.В. Матяш. – Брянск, 1999. – 230 с.

8 Хотунцев Ю.Л. Проблема формирования технологической культуры учащихся / Ю.Л. Хотунцев // Педагогика. – 2006. – № 4. – С. 10-15.

9 Эхов С.Ф. Смена парадигмы технологического образования как объективная необходимость / С.Ф. Эхов // Технологическое образование: проблемы и перспективы взаимодействия вуза и школы: коллективная монография / отв. редактор, автор-составитель П.А. Петряков: НовГУ имени Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2008. – С. 13 – 28.

4. ПСИХОЛОГИЯ

СОВРЕМЕННОЕ РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ

Валеева Юлия Рафитовна
студент направления подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология образования»
Брянский государственный университет им. ак. И.Г. Петровского
Россия, г. Брянск
E-mail: julja-va00@rambler.ru

Павлова Татьяна Александровна
научный руководитель, канд. психол. наук, проф.
Брянский государственный университет им. ак. И.Г. Петровского
Россия, г. Брянск
E-mail: t_pavlova@list.ru

Исследовательский интерес к процессам принятия решения является характерной тенденцией современной науки. Так за последние 20 лет по запросу «психология принятия решений» на сайте диссертаций РГБ им. Ленина было опубликовано более 1000 диссертационных работ, посвященных управленческим процессам принятия решений. Однако, влияние принятия решений на деятельность и поведение личности, мало изучено. В связи с чем остро встает вопрос об изучении личностных особенностей принятия решения на процесс развития и становления личности.

В современной науке под принятием решений понимают выбор человеком или группой людей в условиях неопределенного положения между альтернативными вариантами, имеющимися предметами, идеями, представлениями и действиями [4, с. 171].

Существуют не только два альтернативных варианта, их может быть множество.

Принятия решений являются продуктивным процессом, включающим в себя: постановку новых целей, выбор мотивов, появление оценок, установок и смыслов.

Изучением принятия решений, как волевых процессов, занимались такие отечественные ученые как: А.Р. Лурия, Д.Н. Узнадзе, А.В. Запорожец.

В теории Д.Н. Узнадзе принятия решений трактуются как на уровне импульсивного, так и на уровне волевого поведения, включающий в себя подготовительный этап, этап принятия решения и этап выполнения решения. Д.Н. Узнадзе, так же как и С.Л. Рубинштейн рассматривают процессы принятия решений во взаимосвязи с волевым поведением личности. Т.В. Корнилова также рассматривает вопросы принятия решений как структурный компонент саморегуляции деятельности [6, с. 29]. Изучая процессы принятия решений, Т.В. Корнилова говорит о разнообразии механизмов этого явления и различных уровнях регуляции принятия мыслительных решений.

В структуру принятия решений вкладывают такие понятия как: сложность, динамичность и неопределенность. В связи с чем, решения могут приниматься в условиях определенности (достоверности), неопределенности (ненадежности), риска (возможной определенности).

Карпов А.В. изучает [3, с. 109] процессы принятия решений с позиции неопределенности выбора и учитывает, что неопределенность изменяется действиями и решениями индивида.

Неопределенность представляет собой свойство объекта, характеризующееся неотчетливостью, неясностью нечеткостью выбора, приводящее личность к неосознанию своего состояния, непосредственно влияющего на предстоящее принятие решений.

В ситуации неопределенности достоверно сложно оценить конечный результат выбора. Именно поэтому, неопределенность встречается в ситуациях, требующих быстрого реагирования и выбора среди альтернатив, чаще всего ограниченных во времени.

Принятие решений есть не что иное, как собственная активность, направленная на устранение неопределенности. Также как и в структуре деятельности, в структуре принятия решений, для преодоления неопределенности, выделяют: цель, средство и результат.

Противоположным понятием, относительно неопределенности, является понятие «риск». Риск – это вероятная опасность, основывающаяся на ожидаемом положительном исходе ситуации. В ситуации риска, в отличие от неопределенности, можно предугадать вероятный исход выбора.

На современном этапе принятия решения рассматривают [1, с. 61] в социальной психологии, как групповой феномен (Третьякова В.Э.), принятие решений в конфликтологии, при объяснении конфликтных ситуаций (Тухканен Т.Н., Новошицкая М.И), принятие решений как проблема педагогической психологии (Бурцева А.В, Тимофеева А.И.), влияние самопонимания на процессы принятия решений (Брюхова Н.Г.), особенности принятия решения в ситуациях риска (Орлов А.И.), принятие решений в условиях неопределенности (Кузьмина Е.Ю.).

Третьякова В.Э. рассматривает принятие решений с позиции социально-психологического процесса. Принятия решений характеризуются выполнением ряда этапов, среди которых: формулировка альтернатив, выявление достоинств и недостатков каждой из них, а также негативных последствий определенного выбора, далее выбирается наилучший вариант из возможных. Так же Третьякова В.Э. отмечает [2, с. 232], что принятое решение не приведет к положительному результату, если не будет правильно реализовано.

Другой точки зрения придерживаются Попов А.Ю. и Вихман А.А., которые выделяют [5, с. 8] различные подходы к пониманию процесса принятия решений. Решение рассматривается как процесс и как акт выбора действия. Рассматривая решения как процесс, выделяют несколько этапов: подготовка, принятие и реализация решений. Решение как результат выбора представляет собой назначение к действию.

Принятие решений является сложным процессом в связи с тем, что, в отличие от использования знаний, представляет собой осознанную ситуацию выбора и переживание за этот выбор. С психологической точки зрения данный процесс представляет собой взаимосвязь познавательных процессов и

личностных особенностей индивида, а также факторов внешней среды, влияющих на процессы принятия решений.

Также как и решение, выбор в психологии понимается как самостоятельная деятельность. По словам Ю.И. Матвеева, выбор есть нахождение индивидом такого конструкта, который в данный момент времени имел бы для него главное значение, с помощью которого человек может удовлетворить свои потребности [7, с. 244].

В самом определении принятия решений говориться о том, что это выбор между альтернативами, то есть отличительной особенность данного понятия является собственная активность субъекта в отношении принимаемого решения.

Таким образом, принятия решений в современной психологии определяется как самостоятельный процесс, возникают с появлением проблемной ситуации и представляют собой осознанный и управляемый выбор наилучшего решения из возможных альтернативных вариантов, а также способов исполнения и осуществления данного выбора.

Список литературы:

1. Брюхова Н.Г. Влияние самопонимания на принятие решений юношами и девушками [Текст]: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.13 / Н.Г. Брюхова; Астраханский гос. ун-т. – Астрахань, 2007. – 61 с.
2. Бубнов Ю.А. Вестник научной сессии факультета философии и психологии: Выпуск 16. – Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2015 г. – 232 с.
3. Карпов А.В. Психология принятия решений в профессиональной деятельности: учебное пособие. ЯрГУ. Ярославль. 2014 г. – 109 с.
4. Корнилова Т.В. Принятие решений и риск: психология неопределенности. Издание: Электронное издание по проекту РГНФ URL: www.rfh.ru/downloads/Books/144693004 г. Москва. 2014 г. – 171 с.
5. Попов А. Ю., Вихман А. А. Когнитивные искажения в процессе принятия решений: научная проблема и гуманитарная технология // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Выпуск № 1 / том 7. 2014 г. – 8 с.
6. Румянцева А.В. Особенности принятия решений старшеклассниками в ситуациях риска [Текст]: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.13 / А.В. Румянцева. – Петрозаводск, 2008. – 29 с.
7. Санников А.И. Рефлексивность личности, принимающей решения // Universum: психология и образование. Выпуск №11 (10). 2014 г. – 244 с.

ПРОБЛЕМА АГРЕССИИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Пушкина Анжелика Сергеевна
бакалавр, «Институт педагогики и психологии», «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского», РФ, г. Брянск
E-mail: tia94@yandex.ru

Павлова Татьяна Александровна
научный руководитель, канд. психол. наук, проф., «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского», РФ, г. Брянск

Проблема агрессии стала предметом систематического научного исследования в XX веке, но не смотря на обширные исследования в данной области, есть и недостаточно изученные проблемы. Одной из важнейших проблем современной системы образования является проблема психологической профилактики агрессии у старших школьников, в том числе в критические периоды психического развития. Особого внимания в этом плане заслуживает юношеский возраст, так как именно в этом возрасте наиболее отчетливо проявляется роль агрессии.

Важен тот факт, что в современном мире подростки живут в сложном по-своему содержанию и тенденциям ресоциализация. Всё это связано со скоростью развития технологических усовершенствований, которые предъявляют всё новые требования, средствами массовой информации, воздействующие на подростка, экологическим кризисом, экономическим кризисом и др.

Подростковый возраст считается более других сензитивным и поэтому они сильнее других страдают от нестабильности социальной, экономической и моральной обстановки в стране, т.е старые ценности и идеалы разрушены, а новые ещё не созданы. Неуверенность в будущем приводит подростков к неадекватной самооценки, деформируют внутренние свойства психики, усиливает тревогу, страх. В результате чего это способствует использованию самых элементарных форм защитных механизмов: изоляции, отрицание,

всемогущий контроль, примитивная идеализация, проекция и др. Всё это способствует проявлению агрессии как сигналом интенсификации психологической защиты.

Понятия «агрессия» как системного критерия до конца XIX века не существовало. Преимущественно такая форма поведения человека рассматривалась широко как категориальное понятие, которое охватывало абсолютно любую активность человека, самоутверждение, конфликтность и т.д. Всё это определяло необходимость исследовать агрессию в рамках психологии и поэтому в XX веке только начинаются исследования данной области. Весьма любопытно, что именно в этот период понятие «агрессия» рассматривается с разных точек зрения терминологического определения [1, с. 10].

Shanskov M.A., G.N. Ponomarev в своей работе даёт определение понятия агрессии — это целенаправленное дестабилизирующее поведение, противоречащее общепризнанным нормам и правилам общества, причиняющее вред объектам нападения (одушевленным или неодушевленным) [10, с. 5].

В современном мире «агрессия» используется не только для социально неприемлемого поведения, но и для социально приемлемого, относя к этому конкурентную борьбу, борьбу спортсменов за место, в экономике и т. д., это обуславливается стремлением человека контролировать поведение других.

По-мнению Е.П. Ильина агрессия также включает в себя следующие действия: 1) это заставить кого-то сделать что-то вопреки его желанию: отдать что-то, уйти или остаться, выполнить требование или задание, почувствовать психологический дискомфорт, действовать не так, как задумано, и т. д.; 2) уничтожить или повредить какие-либо неживые объекты из хулиганских или других антиобщественных побуждений.

Если рассмотреть агрессию как состояние, то можно выделить три компонента: 1.познавательный (ориентировке в ситуации, выделении объекта для нападения и выборе «наступательных» средств); 2.эмоциональный (гнев, подготовка агрессии, осуществление агрессии, оценка её результатов);

3.волевой (агрессия возникает и развивается в борьбе, следовательно это требует волевых качеств) [4, с. 30–35].

Чрезвычайно показателен тот факт, что нарушения поведения рассматриваются как реакция на кризисную ситуацию, возникающую вследствие фрустрации актуальных потребностей, т. е агрессия является реакцией на сигнал потенциального повреждения самости личности. Одним из основных парадоксов, проявляющиеся на всех этапах развития личности, является несовпадение между возникающими у личности новыми потребностями и возможностями, необходимыми для их удовлетворения, что в свою очередь сопровождается фрустрацией [8, с 30–31].

Агрессивные действия, как правило, обусловлены бессознательными механизмами. В физиологическом и поведенческом отношении они характеризуются автономным возбуждением центральной нервной системы, раздражительностью, реакциями страха, стихийными атаками на объект фрустрации и оборонительной позицией перед лицом угрозы. Таким образом, адаптивная агрессия, являясь естественной реакцией на удовлетворение бессознательных импульсов, мотивированных, как правило, внутренним эмоциональным состоянием человека и выполняет адаптивную роль в процессе личностного развития. Личность стремится к снятию возникшего напряжения, приобретению ощущения безопасности, т. е. стремится установить гомеостаз, адаптироваться [7, с. 55–56].

Само по себе агрессивное поведение не делает человека сознательно опасным, т. к агрессия может не принимать сознательно опасные и неодобряемые формы. Психологам больше всего интересна мотивационная агрессия, поскольку это является прямым проявлением реализации деструктивных тенденций присущих личности.

А.С. Крючкова выделяет различные формы агрессии: [6, с. 26–39]

1) прямая – косвенная (ориентированная на объект – ориентированная на другие объекты);

2) вербальная – физическая (речевая – нападение);

3) конкретная – символическая (драка – жестикуляция).

Внешние формы проявления агрессии: конфликтность, злословие, давление, унижение и т. д. Скрытые формы агрессии выражаются в деструктивных фантазиях, уходе от контактов, с целью навредить другому человеку, суицид.

В диагностических целях по – мнению А.С.Крючковой можно использовать следующую шкалу интенсивности и направленности агрессивных проявлений: [6, с. 16–19]

1. первый уровень – абсолютное отсутствие агрессивных действий;
2. второй уровень – отсутствие агрессии в безопасных ситуациях и использование агрессии для самозащиты;
3. третий уровень – проявление агрессии без реальной опасности и неадекватное использование агрессии в критических ситуациях;
4. четвёртый уровень – высокая частота и сила агрессивных реакций по всякому поводу;
5. пятый уровень – чрезмерно частые или сверхсильные агрессивные реакции.

В своей работе М.М. Кашапова отмечает что, агрессия не является новым явлением. В последнее время проведенные исследования и наблюдения указывают на то, что проявления агрессии может принять более радикальные формы [5, с. 154].

Таким образом, в современной психологии принято различать агрессию как отдельные действия и поступки и агрессивность как относительно устойчивое свойство личности, определяющее склонность реагировать на окружающий мир преимущественно враждебно.

Список литературы:

1. Букреев В.И. Человек агрессивный. (Истоки международного терроризма): учеб. пособие / В.И. Букреев . – 2-е изд., стереотип. – М.: ФЛИНТА: НОУ ВПО «МПСИ», 2011. – с. 10.

2. Васюк Д.А. Исследование защитных механизмов и форм агрессивного поведения подростков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 26. – // [Электронный ресурс] URL:http: // e-koncept.ru/2014/64350.htm. – с. 20–32.
3. Гилева. Н.С. Психология девиантного поведения: учебное пособие / Н.С. Гилева. – Изд.2– е, испр. И доп. – Омск: Изд– во СибГУФК,2012. – 3–8 с.
4. Ильин Е.П. Психология агрессивного поведения: учеб. пособие /Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2014. – с. 30–35.
5. Кашапова М.М. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности: учеб.пособие / М.М. Кашапова. – ЯрГУ. –Ярославль, 2012. – с. 154.
6. Крючкова А.С. Психологические и психогенетические особенности враждебных и агрессивных стратегий поведения подростков и молодёжи разной этнической принадлежности: автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд-та псих. наук (28.04. 2016) / Крючкова Анна Сергеевна ; ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет». – г. Ростов-на-Дону, 2016.18 с // [Электронный ресурс] URL:http://www.dslib.net/psixologia–razvitja/psihologicheskie–i–psihogeneticheskie–osobennosti–vrazhdebnyh–i–agressivnyh.html. – с.16–19., с.26–39.
7. Максимова.Л.А. Конфликтность современности: коллективная монография / Отв. ред. Л.А. Максимова, Урал.гос. пед ун–т. – Екатеринбург, 2014. – 55–56 с. // [Электронный рерус] URL:http://rucont.ru/efd/347916.
8. Платонов Ю.П. Психология конфликтного поведения: учебное пособие / Ю.П. Платонов. – СПб.: Речь, 2009. – 30–31 с.
9. Невенчанный С.В. Понятие агрессивного поведения в современной психологии / Наука и современность № 10-1/2011, с 301-303]. // [Электронный ресурс] URL:http://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie–agressivnogo–povedeniya–v–sovremennoy–psihologii. – с. 301–303.
10. Shanskov M.A., G.N. Ponomarev. Personal aggression and behavioral deviations in seniour pupils in cotext of physical education lessons / NRU HSE – Saint Petersdurg.// [Электронный ресурс] URL: http://www.teoriya.ru/ru/node/ 4146. – с.5.

ДИАГНОСТИКА АГРЕССИВНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Ракитина Вера Вадимовна
студент кафедры психологии ТГПУ им. Л.Н. Толстого,
РФ, г. Тула
E-mial: vera.rakitina2016@yandex.ru

Одной из основных психолого-педагогических проблем является диагностика детей с трудностями в обучении. Дети с задержкой психического развития, пришедшие в школу, начинают испытывать трудности в освоении общеобразовательной программы. Им тяжело включиться в школьную деятельность, воспринимать учебные задания и выполнять их. Такие дети без специальной помощи не смогут овладеть школьной программой [1, с. 136].

От других детей ребенка с ЗПР также можно отличить по некоторым особенностям. Дети с такими отклонениями в психическом развитии очень быстро утомляются, не могут усваивать данный им объем работы, у них снижен уровень работоспособности [2, с. 26-33].

Детям с ЗПР трудно принимать и обрабатывать (анализировать) информацию, которая идет от преподавателя. Для более полного восприятия ему необходимо опираться на наглядные пособия. Трудности возникают и при мыслительной деятельности, поскольку абстрактно-логическое мышление слабо развито [3, с. 74].

Дети этой категории испытывают трудности с общепринятыми в школе формами поведения. Они часто задираются, дерутся со сверстниками не воспринимают школьные правила. Детям с ЗПР трудно организовывать свою деятельность.

Обучение по программе общеобразовательной школы для них неприемлемо, поскольку их психическое развитие находится на более раннем уровне. Поэтому учителю необходимо постоянно наблюдать за такими детьми, быть очень терпеливым по отношению к ним. Но если таким детям вовремя оказать специальную коррекционно-педагогическую помощь, они в состоянии

будут догнать своих сверстников. ЗПР диагностируется не ранее 5-7 лет. До этого постановка диагноза условная – развитие детей происходит скачкообразно и допускаются довольно значительные расхождения со средней нормой. Индивидуальность темпов развития не позволяет специалисту поставить диагноз в младшем дошкольном возрасте [4, с. 128].

Диагностику таких детей нужно проводить в психолого-педагогическом аспекте. При диагностике задержки психического развития нужно обратить внимание на то, как ребенок выполняет задание самостоятельно, и как ему это удается сделать при помощи взрослого.

Также к одной из ступеней диагностики можно отнести значительно низкий уровень игровой деятельности (в отличии от сверстников). Для игры дошкольников с ЗПР характерен предметно-действенный способ ее построения. Игровое поведение недостаточно эмоционально; часто игра не сопровождается речью. Возникают трудности и с соответствием плану игры (сценарию) [5, с. 67].

При диагностике очень важно различать ЗПР и умственную отсталость, поскольку в том и другом случаях у детей отмечаются недостатки познавательной деятельности в целом и выраженные нарушения эмоционально-волевой сферы.

Успехов в коррекционной работе можно достичь только при условии опоры на ведущую деятельность возраста. Для дошкольников это предметно-операционная деятельность и сюжетно-ролевая игра. Поэтому учить и воспитывать детей с задержкой психического развития следует, играя с ними. Особое место в системе коррекции должны занимать сюжетно-ролевая игра и развивающие дидактические игры.

Учитывая сложную психологическую структуру задержки психического развития, педагоги должны быть подготовлены к творческой деятельности, предполагающей изучение специальной научной и методической литературы, готовность к экспериментированию, выбору наиболее приемлемых методов работы с детьми, отбору содержания обучения с учетом индивидуально-

психологических особенностей детей. Положительная динамика дает возможности детям нормально адаптироваться в обществе.

Диагностический инструментарий, применяемый для изучения агрессивных проявлений у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, представлен в таблице 1.

Таблица 1

Характеристика диагностического инструментария, применяемого для изучения агрессивных проявлений у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

№	Название, автор методики	Цель
1	Методика «Агрессивное поведение» Е.П. Ильин, П.А. Ковалев.	Предназначена для выявления склонности респондента к определенному типу агрессивного поведения;
2	Тест руки (HANDTEST) Э. Вагнера, Б. Брайклином, З. Пиотровским.	Тест руки - проективная методика, направленная на изучение агрессивности.
3	Методика Басса – Дарки.	Изучение агрессивных и враждебных реакций
4	Методика оценки уровня школьной тревожности Филлипса.	Изучение уровня и характера тревожности.
5	Графическая методика «Кактус» М.А. Панфилова	Исследование эмоционально-личностной сферы.
6	Как ты поступишь? Е.В. Гребенкина	Формы проявления агрессии
7	Личностная агрессивность и конфликтность, Е.П. Ильин, П.А. Ковалев.	Методика предназначена для выявления в качестве личностной характеристики склонности субъекта к конфликтности и агрессивности
8	Опросник «Агрессивность», А.И. Крупнова	Изучение агрессивности
9	«Самооценка форм агрессивного поведения», Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.	Изучение агрессивных и враждебных реакций
10	Уровень агрессивности, А.К. Осницкий	Изучение уровня агрессивности
11	Несуществующее животное, А.Л. Венгер	Позволяет оценить уровень агрессивного поведения

12	«Тест тревожности» Р.Тэммла, М. Дорки, В. Амена.	Психодиагностика тревожности выявляет внутреннее отношение данного ребенка к определенным социальным ситуациям, раскрывает характер взаимоотношений ребенка с окружающими людьми, в частности в семье, в школе
13	«Анкета по выявлению тревожного ребенка» (по Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко)	Психодиагностика тревожности младших школьников
14	Шкала ориентации гнева, Шпилберген, Джонсон.	Измеряет выраженность гнева
15	Тест черных пятен, Роршах	Изучение агрессии и враждебности

Список литературы:

1. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие. - М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. - 136 с.
2. Екжанова Е.А. Дифференциальная диагностика задержки психического развития и сходных с ней состояний. Печатается по изданию: Специальная дошкольная педагогика // Под ред. Е.А. Стребелевой. М., 2002. Стр. 67.
3. Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: Пособие для психологов и педагогов. - М.: Гуманит.изд. центр ВЛАДОС, 2003.-128с.
4. Шамарина Е.В. Особенности познавательной деятельности и эмоциональной сферы младших школьников с задержкой психического развития // Коррекционная педагогика. - 2005. - № 4. - С. 26 - 33.
5. Шевченко С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1 / Под общей ред. С.Г. Шевченко. - М.: Школьная Пресса, 2003. – с. 74.

КОРРЕКЦИЯ КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Стругаева Виктория Вячеславовна
студент факультета психологии «ТГПУ им. Л.Н. Толстого»
РФ, г. Тула
E-mail: vstrugaeva@yandex.ru

Необходимость коррекции и развития конструктивной деятельности у детей с задержкой психического развития обусловлена целым рядом обстоятельств. Дошкольный дефектолог, работая с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, реально сталкивается с проблемой коррекции конструктивной деятельности у таких детей, так как эта категория детей испытывает проблемы в обучении. Вместе с тем старший дошкольный возраст является определяющим в развитии конструктивной деятельности этих детей, так как эти дети проходят через подготовку к их школьному обучению.

Дошкольный возраст это важный период для того, чтобы заложить основу формирования личности и развития всех познавательных процессов, в том числе и конструктивной деятельности [2, с. 15].

Таким образом, и теоретические и практические особенности работы с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития убеждают в актуальности и необходимости исследования.

Изучением особенностей коррекции конструктивной деятельности у детей с задержкой психического развития занимались такие ученые, как Л.В Куцакова, З.В. Лиштван, Л.А. Парамонова, Т.А. Власова и другие. У детей с ЗПР отмечаются нарушения в личностной и интеллектуальной сферах. Авторы подчеркивают не только необходимость коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития (ЗПР), но и говорят о важности обучения детей с ЗПР в целом [1, с. 21].

В ходе изучения уровня развития конструктивной деятельности у детей с задержкой психического развития на базе исследования «Муниципальное

бюджетное образовательное учреждение Центр Образования №9 (строение 6)» г. Тулы в октябре 2016 года, нами была апробирована диагностическая программа, в которую вошли следующие методики: 1) «Кубики Кооса», 2) «Черные и белые квадраты» Мерьи Саарела, 3) «Построй из палочек» (Лесенка) Е.А. Стребелевой 4) «Раскладывание палочек (или брусочков) соответственно заданному образцу» С.Д. Забрамной, О.В. Боровик 5) «Перцептивное моделирование» В.В. Холмовской.

Результатом проведения диагностической программы стало выявление следующих данных: 7 из 9 испытуемых с ЗПР имеют низкий уровень развития конструктивной деятельности, работоспособность данных детей очень низкая. У большинства детей отмечается несформированность подлинного интереса к деятельности, присутствует неадекватное отношение к своим успехам и неудачам, недостаточно развито пространственно-конструктивное мышление.

Таким образом, мы определили, что уровень развития конструктивной деятельности у детей с задержкой психического развития достаточно низкий, снижена двигательная активность.

Для коррекции и развития конструктивной деятельности у детей с задержкой психического развития нами были выделены следующие коррекционно-развивающие направления работы:

1. Работа по формированию конструктивных навыков должны быть направлена на раскрытие личностных возможностей старших дощкольников с ЗПР, формирование личностного интереса к работе и совместной деятельности с педагогом-дефектологом.

2. Формирование у детей адекватного отношения к своим успехам и неудачам в процессе конструирования того или иного элемента. Важно понимать, что деятельность становится интересней и значимой для ребёнка, если она приносит эмоционально удовлетворение, возможность самореализации. Для этого можно использовать нетрадиционные материалы для конструкции (вату, шишки, ракушки, камешки, глину).

3. Развитие конструктивных навыков и умений в ходе выполнения заданий по созданию построек и сооружений по предьявленному образцу, по условиям, по замыслу. Далее можно усложнять задания , например, выполнить по памяти.

4. К числу важнейших направлений проведениякоррекционо-развивающей деятельности необходимо отнести работу с родителями, воспитывающими подростков с ЗПР. На наш вгзляд, при коррекции конструктивной деятельности целесообразно использовать групповые формы работ, так как коррекционный эффект достигается не только деятельностью дефектолога, но и внутригрупповыми процессами. Работая совместно дети учатся организованно выполнять задания, проявлять бережное отношение к постройки товарища, помогать выполнить тот или иной элемент, если у другого ребёнк не удается его выполнить [3, с. 18].

Для коррекции конструктивной деятельности нами были составлены коррекционно-развивающие упражнения, которые можно использовать не только на занятиях в ДОУ, но и родителями в домашних условиях.

Упражнение «Обитатели фермы». Цели: обучение конструированию сооружений из строительного материала используя в работе пластины, бруски различной величины. Упражнять в умении анализировать образец, преобразовывать постройки, достраивать их. Учить определять пространственное расположение деталей, работать по рисунку. Беседа с детьми о животных. Дефектолог предлагает из строительных кубиков соорудить ферму и расселить в ней животных. Оборудование: пластины, бруски, игрушки животных. Упражнение «Весёлый подсолнух». Цель: создание готовых экспозиций из элементов, создание условий для конструирования по замыслу.

Дефектолог: «Я хочу вам загадать загадку, а вы ответите о каком растении идёт речь»

–Удивительное солнце:

В этом солнце сто оконцев,

Из оконцев тех глядят

Сотни черненьких галчат (подсолнух).

Ребята, сегодня к нам в гости пришёл Подсолнушек. (Показ макета подсолнуха, такого, который должен получиться в результате конструктивной деятельности). Дети вырезают из картона основание и лепят из пластилина семечки. Оборудование: макет подсолнуха, цветной картон, клей, ножницы.

Упражнение «Весёлый огород». Цель: упражнять детей в моделировании и конструировании по замыслу из строительного материала, развитие способности анализа и обследования. Дефектолог демонстрирует закрытую корзину с овощами, просит на ощупь закрытыми глазами рассказать, что там есть. Далее предлагает построить макет огорода с грядками, на котором растут овощи. Упражнение «Магазин». Цели: обучение детей различать и называть строительные детали (кирпичики, куб, брусок, пластилин), закрепление навыков строительства различных предметов мебели для игрушек, самостоятельное преобразование постройки**.** Дефектолог предлагает детям выстроить магазин с мебелью для игрушек. Упражнение «Зимний домик».

Цель: совершенствование конструктивной деятельности, конструктивно-творческих умений, воспитание эмоционального отклика на свою работу.

Беседа о временах года. Дефектолог предлагает детям построить зимнюю избушку с элементами снега из ваты.

Таким образом, конструктивная деятельность рассматривается как одна из главных видов деятельности детей, как один из главных источников познавательного развития старших дошкольников с ЗПР, поэтому коррекция конструктивной деятельности является необходимой для данной категории детей. Вовремя сформированная конструктивная деятельность залог успешного развития ребёнка.

Список литературы:

1. Волкова С.И. Конструирование. – М.: Просвещение, 2013.с-156.
2. Лиштван З. В. Конструирование. – М., 2013.-212с.
3. Парамонова Л.А. Конструирование // Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию. М.: Просвещение, 2012.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Стругаева Виктория Вячеславовна
студент факультета психологии «ТГПУ им. Л.Н. Толстого»
РФ, г. Тула
E-mail: vstrugaeva@yandex.ru

В настоящее время специалисты коррекционных дошкольных учреждений уделяют конструктивной деятельности особое внимание. Эта деятельность является эффективным средством преодоления имеющихся недостатков в психическом развитии у детей с задержкой психического развития, а также играет важную роль в формировании творчества. Проблема развития конструктивной деятельности у старших дошкольников с ЗПР в настоящее время является актуальной в связи с тем, что в специальной психологии особое значение отводится поиску резервов формирования детского конструирования. В современных программах по дошкольному воспитанию эта деятельность рассматривается как одна из ведущих.

Конструктивная деятельность - это практическая деятельность, направленная на получение определенного, заранее задуманного реального продукта, соответствующего его функциональному назначению [3, с. 29].

Известно, что задержка психического развития ограничивает, затрудняет, либо исключает возможность своевременного развития у ребёнка конструктивной деятельности, что непременно сказывается на ограничении развития двигательного праксиса и пространственной ориентации [2, с. 56]. Характеризуя конструктивные действия старших дошкольников с ЗПР, нельзя не обратить внимание на наличие действий, которые не только не направлены на получение продуктивно-предметного результата, но которые по своей сущности противоречат конструктивным свойствам строительных материалов. К их числу относятся облизывание, покусывание, постукивание об стол и так далее. Чаще всего стремление ребёнка с ЗПР схватить, завладеть строи-

тельными деталями, обусловлено яркой окраской, необычностью материалов или тем, что эти предметы находятся в руках другого ребёнка [1, с. 47].

Нами был проведён анализ методов и подходов по выявлению уровня развития конструктивной деятельности у старших дошкольников с задержкой психического развития. Наиболее оптимальными являются следующие методики:

Методика « Перцептивное моделирование» В.В. Холмовской.

Методика «Кубики Кооса»;

Методика «Черные и белые квадраты» Мерьи Саарела;

Методика Е.А. Стребелевой «Построй из палочек (Лесенка)»;

Методика С.Д. Забрамной, О.В. Боровик «Раскладывание палочек (или брусочков) соответственно заданному образцу»;

Исследование проводилось на базе «Муниципальное бюджетное образовательное учреждение Центр Образования №9 (строение 6)» г. Тулы, в исследовании приняли участие 12 детей в возрасте 5,5−6 лет, из них 2 девочки и 10 мальчиков. Все 12 детей имеют общий диагноз - задержка психического развития (церебрально-органического генеза).

Диагностический срез, проведённый с целью изучения уровня развития конструктивной деятельности у детей с ЗПР, и обработка полученных данных, позволяют выявить следующие результаты:

1. Выявленные с помощью методики «Перцептивное моделирование» В.В. Холмовской результаты (рисунок 1), показали, что у старших дошкольников с ЗПР низкий уровень знаний о форме предметов, дети допускают ошибки при соотнесении с образцом, двоё испытуемых пытались исправить это и быстро меняли фигуры местами, остальные участники исследования не фиксировали внимания на допущенных ошибках.

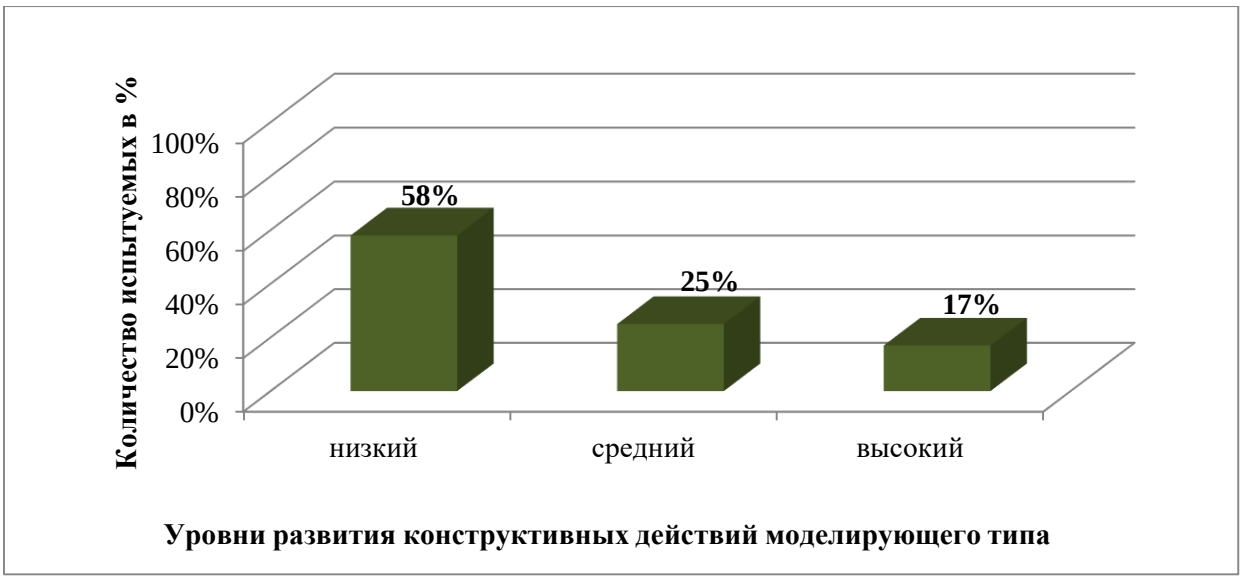

Рисунок 1. Данные о развитии конструктивных действий моделирующего типа у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, полученные с помощью методики «Перцептивное моделирование» В.В. Холмовской на констатирующем этапе

2. Исследование по методике «Кубики Кооса» позволило выявить низкий уровень развития (рисунок 2) конструктивного праксиса. В процессе конструирования для детей с ЗПР было характерно следующее: отвлекаемость, небрежность, подражание внешним манипуляциям взрослого без учета формы, величины и пространственных отношений. Испытуемые проявляли частую смену эмоций. Качество конструктивных умений низкое.

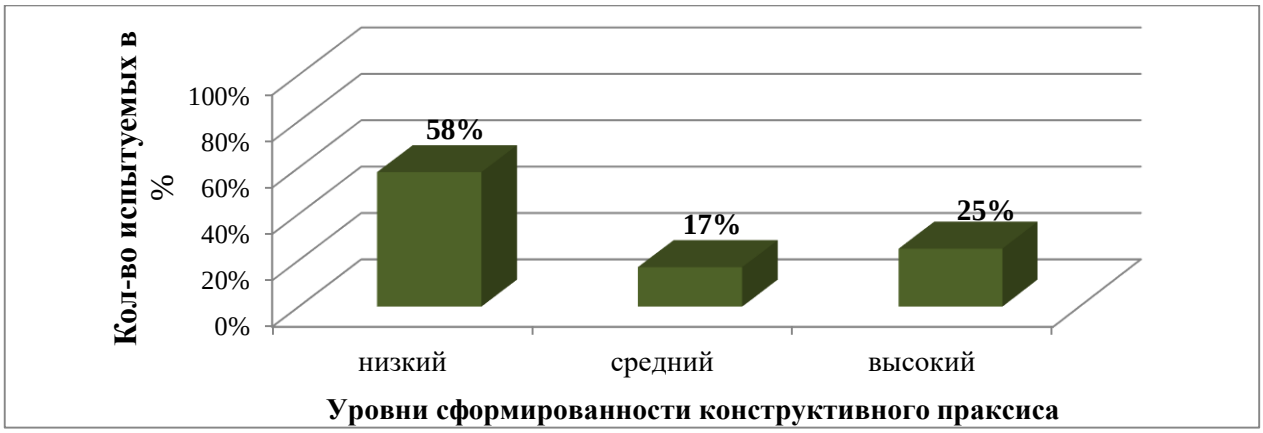

Рисунок 2. Данные о сформированности конструктивного праксиса у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, полученные с помощью методики «Кубики Кооса» на констатирующем этапе

3. Исследование, проведённое по методике «Черные и белые квадраты» Мерьи Саарела, позволило выявить, что у 75 % (9 детей) испытуемых низкий уровень развития конструктивной деятельности и пространственной ориентации (рисунок 3). Выявлены недостатки развития конструктивных действий: пространственной ориентации и пространственных отношений.

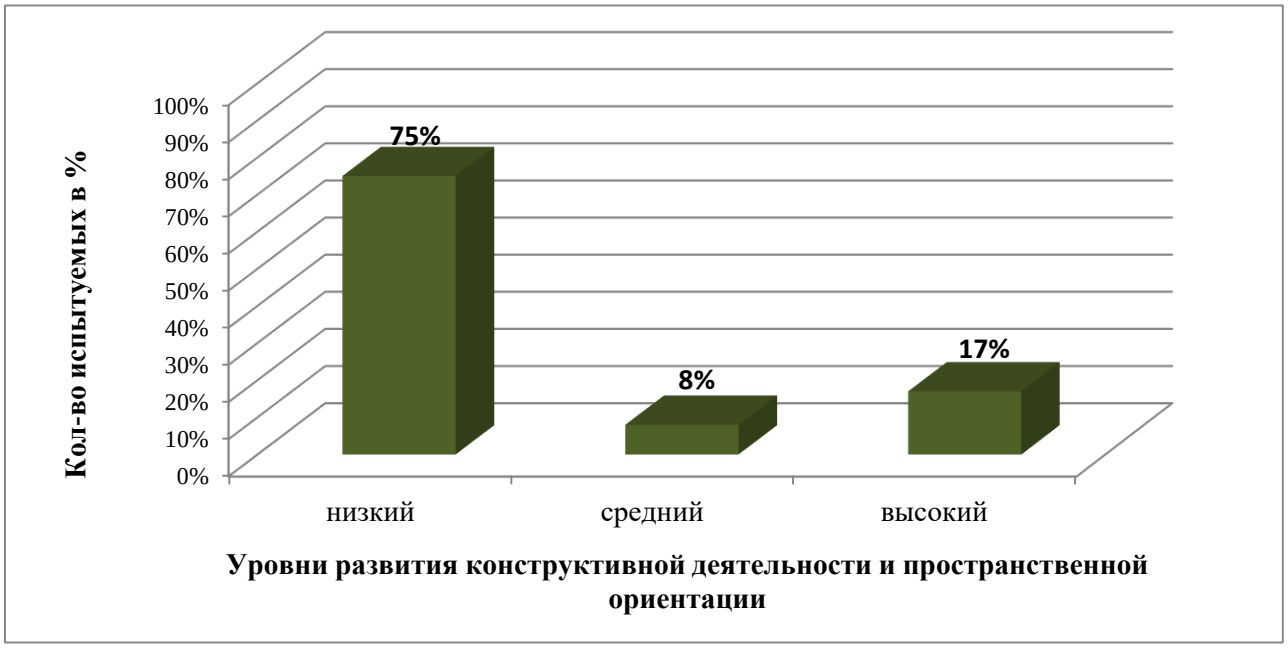

Рисунок 3. Данные о развитии конструктивной деятельности и пространственной ориентации у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, полученные с помощью методики «Черные и белые квадраты» Мерьи Саарела на констатирующем этапе

4. Результаты полученные с помощью методики Е.А. Стребелевой «Построй из палочек (Лесенка) (рисунок 4) показали, что высокий уровень развития конструктивных способностей выявлен у двоих испытуемых (17 %), задания выполняли довольно длительное время. Низкий уровень выявлен у 58 % испытуемых (7 детей) при выполнении задания у испытуемых возникли затруднения, большинство участников с заданием не справились – дети начинали копировать постройки взрослого, представленные в качестве образца, но не справившись с изменением характера расположения стимульного материала по вертикали или горизонтали, теряли интерес к работе.

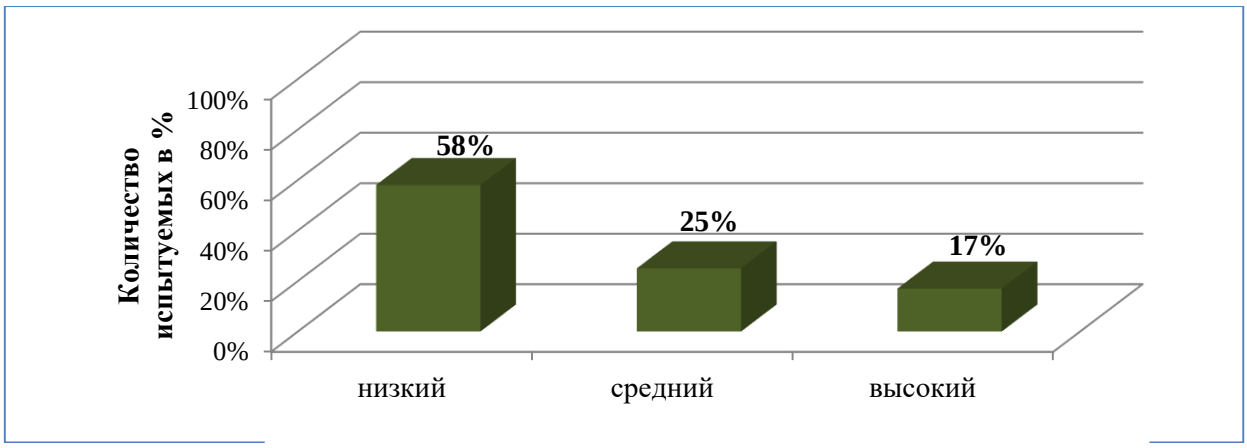

Рисунок 4. Данные об уровне развития конструктивных способностей у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, полученные с помощью методики Е.А. Стребелевой «Построй из палочек (Лесенка)» на констатирующем этапе

5. Результаты исследования, полученные благодаря проведению методики С.Д. Забрамной, О.В. Боровик «Раскладывание палочек (или брусочков) соответственно заданному образцу» (рисунок 5), позволили выявить, что у половины испытуемых 50 % низкий уровень конструирования соответственно заданному образцу, испытуемые не смогли построить нужную фигуру заданную в начале испытания, в ходе неудачи они переходили на другой вид деятельности, при работе отвлекались на посторонние предметы. Эти дети характеризуются следующими особенностями: отсутствие планирования деятельности, отсутствие определенного замысла, отсутствие старания, требуется постоянный контроль и помощь. Ещё 33 % испытуемых имеют средний уровень развития конструктивного праксиса, в некоторых заданиях они допускали несколько ошибок при построении по заданному образцу, и только двоё детей (17 %), смогли полностью, правильно справится с предложенными заданиями.

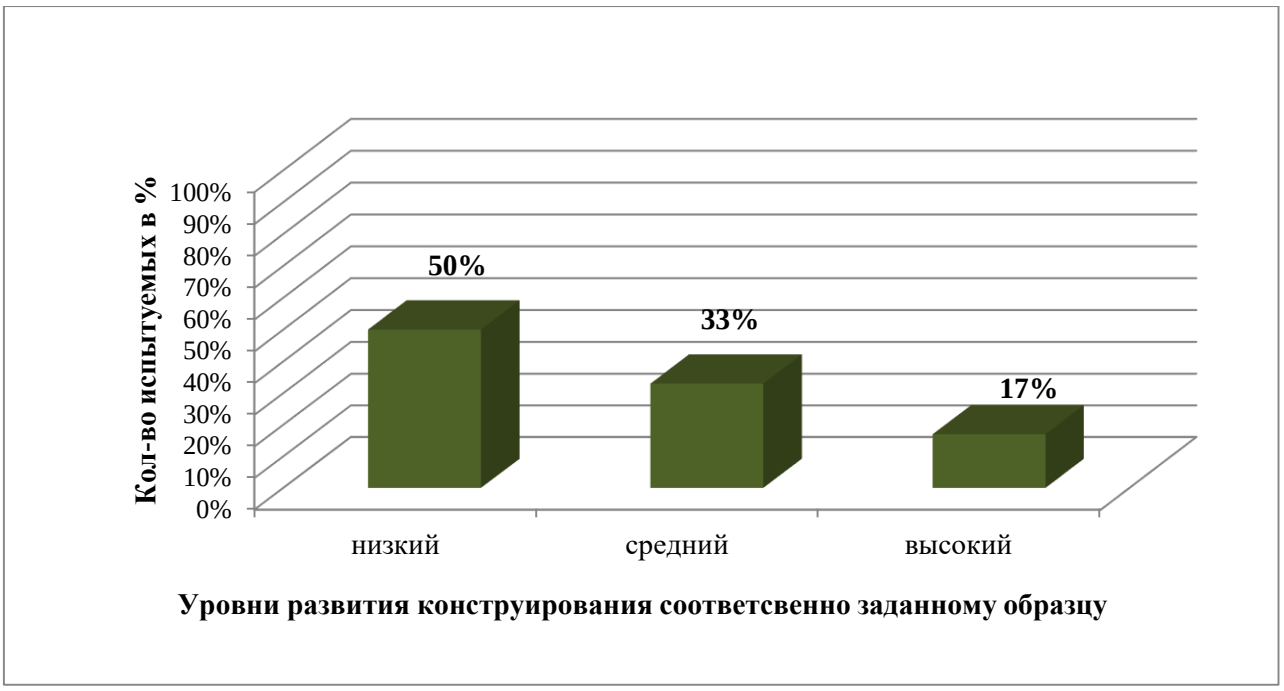

Рисунок 5. Данные о развитии деятельности (конструирования) у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, полученные с помощью методики С.Д. Забрамной, О.В. Боровик «Раскладывание палочек (или брусочков) соответственно заданному образцу» на констатирующем этапе

На основе полученных результатов, мы пришли к выводу, что уровень развития конструктивной деятельности у детей с ЗПР достаточно низкий. Только при специально организованной коррекционно-развивающей работы специалистов, возможно развитие конструирования у данной категории детей.

Список литературы:

1. Давидчук А.Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества. – М., 2016.
2. Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду: Обучение и творчество. – М., 2014.
3. Коноваленко С.В. Развитие конструктивной деятельности у дошкольников. – Детство-Пресс, 2012.

5. ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

СОХРАНЕНИЕ И УКРЕПЛЕНИЕ СОБСТВЕННОГО ЗДОРОВЬЯ

Костенко Надежда Александровна
студент кафедры физической культуры АГТУ,
РФ, г. Астрахань
E-mail: alevtinajm@mail.ru

Жмыхова Алевтина Юрьевна
научный руководитель, канд. педагог. наук, доц. АГТУ,
РФ, г. Астрахань

Сохранение и укрепление собственного здоровья является актуальным вопросом современных студентов. Здоровье - это бесценное богатство не только каждого человека, но и общества в целом.

Здоровье — состояние любого живого организма, при котором он в целом и все его органы способны полностью выполнять свои функции; отсутствие недуга, болезни. Все хотят быть сильными и здоровыми, сохранить как можно дольше активность, силы, второе дыхание.

Данные многочисленных медико-социологических исследований показывают, проблемы здоровья населения в иерархии ценностей человека здоровье занимает одну из главных позиций [1].

Нужно всегда помнить, что здоровье - главное сокровище человеческой жизни, и забывать про него во время учебы в университете не нужно! В студенческие годы нужно наоборот стараться как можно больше времени уделять спорту и правильному питанию, но не стоит забрасывать обучение в университете, чтобы отдавать себя только занятиям, посвященным укреплению здоровью. В своей книге Евсеев Ю.А. писал «Для студента состояние здоровья – показатель его общекультурного уровня развития, удовлетворения его физического и духовного интересов в учебе, быте, отдыхе, представлении своей будущности» [2]. Исходя из сказанного, в университетах есть предмет

«Физическая культура», которая помогает нам в развитии, поддержании и сохранении собственного здоровья не только на время учебы, но и на будущее.

Каждый студент должен уметь упорядочивать свой образ жизни, поэтому мы считаем, что одной физической культуры недостаточно. Недостаток двигательной деятельности может привести к различным заболеваниям, о которых мы узнаем, как правило, тогда, когда они уже касаются нас. Также надо правильно, а главное вовремя питаться. Многие студенты не знают, как правильно питаться, и тем самым снижают свой иммунитет, подвергают организм опасности. Некоторые сознательно не придают смысла правильному питанию. И лишь не многие задумываются над тем, что правильное питание играет очень важную роль в профилактике и лечении многих заболеваний, обеспечивает нормальную жизнедеятельность и позволяет человеку чувствовать себя хорошо. Неправильное питание может привести к ряду болезней. Однако многие студенты для обеспечения своего организма здоровой пищей не имеют достаточно средств, что приводит их организм к неприятным ощущениям в области желудочно-кишечного тракта и проблемам с пищеварением. Мы знаем, что на работоспособность человека, также влияет режим сна. Сон человека в норме должен составлять не менее 8 часов. А так как студенты во время сессии обычно забывают о таком понятии. Вследствие этого у них появляется усталость, агрессия, снижается активность не только мозга, но и всего организма в целом. Поэтому каждый студент должен уметь распределять рабочее время и отдых, чередовать умственный и физический труд.

Здоровье студента зависит от возможностей человека, от природных условий, социума и от духовных потребностей к спорту.

Нами был проведен опрос по стрессорам среди студентов 3 курса механического факультета Астраханского государственного технического университета. Проанализировав полученные данные, мы сделали вывод, что в повседневной учёбе встречается очень большое количество факторов, которые отрицательно влияют на способность студентов трудиться. В проведенном

исследовании студентам предлагалось из 4 факторов выбрать один, который по их мнению мешает их работоспособности. Максимальное количество ответов наблюдалось по первому фактору - большая учебная нагрузка; на втором месте по количеству ответов стоит умственная и физическая перегрузка; на третьем месте конфликтность самого человека и на последнем месте - сфера деятельности после окончания университета.

Стресс – это неприятность, с которой нужно бороться. Любой человек в своей жизни испытывает такие чувства, как огорчение, разочарование, ярость. Но чтобы эти переживания не привели к патологическому стрессу, надо стараться их преодолевать. И есть очень простое средство – физическая активность. Систематическое развитие двигательных умений и навыков способствует формированию ловкости, выносливости, гибкости и т. д., что улучшает результативность процесса получения знаний.

Особого внимания заслуживает ситуация, связанная с курением. В употреблении студентами табачных изделий большую роль играет пример их родителей. В большинстве семей – 82 % курящих студентов есть хотя бы один курящий человек, тогда как некурящие студенты – 71 %, стараются подражать своим некурящим родителям.

По результатам нашего анкетирования студентов 3 курса выявлено, что 17 % опрошенных студентов ни разу не пробовали курить, 54 % — негативно относятся к вышеуказанной пагубной привычке, а 29 % - не отрицают своей вредной привычки. Всего в опросе приняло участие 47 студентов. Сравнив с данными прошлогоднего анкетирования, мы сделали вывод о том, что за последний год в нашем университете выросло число курящих девушек. В анкетировании на вопросы: почему вы курите? 61 % - девушек ответили: это стильно, модно. А 39 % - курят потому, что хотят выглядеть раскрепощенными и независимыми. Когда речь заходит об истинных, а не мнимых ценностях человеческого общества, включая и понятие женственности, тогда всякая поза лишняя. И те же молодые люди, ради которых прикуривается первая сигарета, относятся к курению крайне категорично. Среди опрошенных нами юношей

на вопрос, как они отнесутся к курению девушки, с которой дружат, 88 % ответили отрицательно и всего лишь 12 % остались безразличными. А на вопрос «Хотел бы ты, чтобы твоя девушка - курила?». «Да» ответили 4 % юношей, «безразлично» – 8 %, остальные 88 % ответили «нет».

Постоянного внимания также заслуживает и ситуация, связанная с отношением студентов к употреблению спиртных напитков. По данным нашего опроса, в категорию лиц, вовсе не употребляющих алкогольные напитки, входят 27,2 % юношей и 32,8 % девушек.

И хотя речь идёт, в основном, об употреблении слабоалкогольных напитках более 71 % юношей и 67 % девушек употребляют алкоголь, однако постоянное их употребление (1–3 раза в неделю — в половине случаев указаний на употребление алкоголя) — что свидетельствует о формировании привычки у студентов систематического употребления алкогольных напитков, и это, конечно, является тревожным фактом.

Далее в нашем исследовании мы провели опрос о мотивации студентов к занятиям физической культуры. Мотивация к физической активности - состояние личности, которое направленно на достижение оптимального уровня физической подготовленности и работоспособности. Студентам предлагалось на выбор два утверждения: «Я всегда с нетерпением жду занятий физической культуры, потому что они укрепляют мое здоровье», положительно ответили 54 % студентов. Другие 46 % студентов выбрали - «Мне приходится ходить на занятия физической культуры, чтобы получить зачет». В связи с этим, важное значение, чтобы повысить мотивацию студентов к занятиям, приобретает поиск новых организационных методов, позволяющих более эффективно реализовывать должное направление.

Мы сделали вывод, обобщив выше сказанное, о том, что здоровый образ жизни студентов может быть обеспечен в большей степени занятиями физической культурой. Об этом свидетельствуют такие факты, как то, что у многих студентов нет свободного времени на специальные занятия по укреплению, поддержанию и сохранению собственного здоровья. А при

занятиях физической культурой на парах не требуется дополнительного времени, так как они входят в процесс учебы в университете и выстроены так, что организм студента успевал отдохнуть от нагрузок, которые указаны в нормах физической культуры. А так как многие студенты пренебрегают занятиями физической культуры, а также имеют отклонения в здоровье, мы считаем, что надо искать другие методы и способы для привлечения студенческой молодёжи к занятиям физической культуры и самостоятельным занятиям студентов.

Мы хотим отметить, что так же, для сохранения собственного здоровья важным фактором является избавление от вредных привычек, таких как: алкоголь, курение, наркотики. Потому, что вредные привычки имеют только негативное влияние на здоровье студентов, а так же приводят к развитию серьезных хронических заболеваний и ранней смерти.

Список литературы:

1. Виленский М. Я. Физическая культура и здоровый образ жизни студента: учебное пособие / М.Я. Виленский, А.Г. Горшков. – 2-е изд., стер. – Москва: КНОРУС, 2012. – 240 с.
2. Проблемы качества физкультурно-оздоровительной и здоровье-сберегающей деятельности образовательных учреждений: сборник статей 3-й междун. науч.-практическая конференции, Екатеринбург, 26 апр. 2013 г. / под общ. ред. Н.В. Третьяковой. Екатеринбург, 2013, С. 29.

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В РАМКАХ ВНЕДРЕНИЯ ВСЕРОССИЙСКОГО ФИЗКУЛЬТУРНО – СПОРТИВНОГО КОМПЛЕКСА ГТО

Нестеров Даниил Олегович
студент, кафедра Финансов и кредита АГТУ,
РФ, г. Астрахань
E-mail: daniil.nesterow@gmail.com

Жмыхова Алевтина Юрьевна
научный руководитель, канд. пед. наук, доц. АГТУ,
РФ, г. Астрахань

В настоящее время огромное внимание со стороны государственной политики уделяется вопросам развития физической культуры и спорта России, но без должного развития этих показателей на региональном уровне серьезных результатов достичь не удастся. В то же время процесс физического воспитания студентов учреждений высшего образования технического профиля осложняется выявленной тенденцией к снижению уровня их физической подготовленности. Это подтверждают проводимый нами анализ литературных источников [1, 2].

Более двадцати последних лет учебные программы вузов строились без учета задач и содержания последнего комплекса ГТО. Внедрение нового Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне (ГТО)» в практику высших учебных заведений потребует совершенствования государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и программ по дисциплине «Физическая культура», поиска новых форм и методов практической работы по комплексу ГТО в вузах.

Комплекс ГТО играл роль программной и нормативной основы всей системы физического воспитания населения, в том числе студенческой молодежи, а его нормативы на протяжении многих лет служили ориентирами разносторонней физической подготовленности.

В данной работе я попытаюсь проанализировать физическую подготовленность студентов Астраханского Государственного технического

университета и исходя из полученных данных тестирования предоставить методики для улучшения физической подготовленности студентов в данном учебном заведении.

Для удобства проведения анализа и визуализации информации были построены два графика (рис.1, 2) на которых, показано какое количество студентов выходят на золотые, серебренные и бронзовые медали ГТО по определенным видам физических упражнений.

Для начала мы рассмотрим данные по юношам.

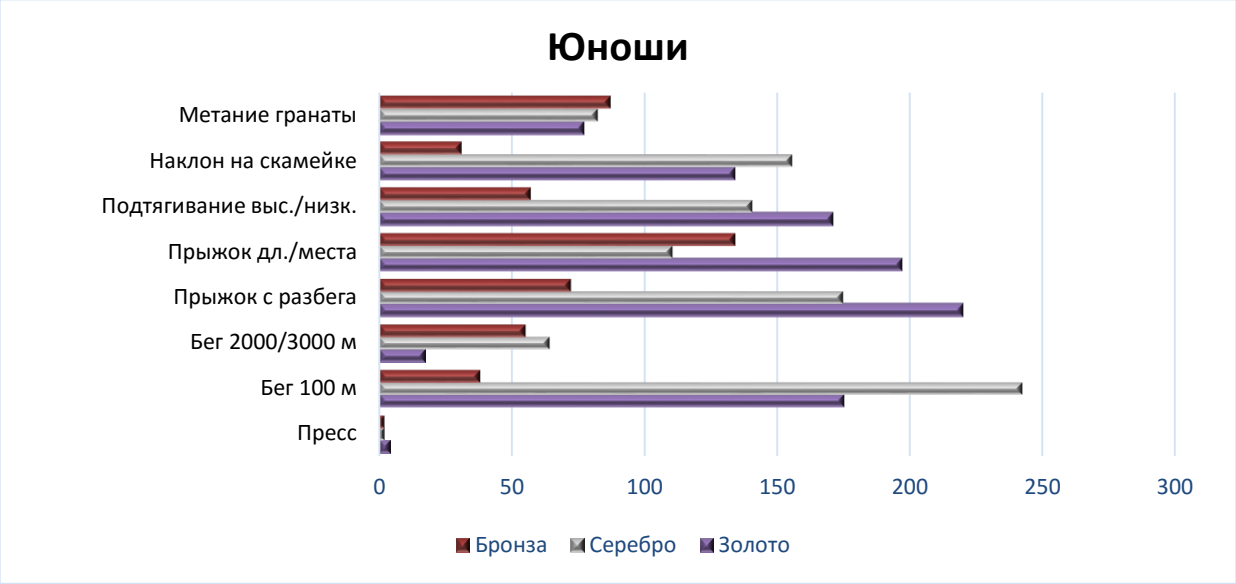

Рисунок 1. Предварительные результаты сдачи норм ГТО среди юношей

Исходя из полученных данных, мы можем сделать вывод о том, что сложнее всего студентам далось упражнение задействующие мышцы пресса, затем мы видим отставание по бегу на 2 и 3 тысячи метров, а также в метании гранаты не серьезное, но заметное отставание от показателей в прочих упражнениях. Максимальное количество человек, сдавших нормы ГТО было в упражнении «Прыжок с разбега» его сдали 466 человек, что говорит нам о низком общем физической подготовки, учитывая, что количество учащихся на момент проведения исследования составило 3193 человека.

Далее рассмотрим те же самые показатели, но уже продемонстрированные девушками данного учебного заведения.

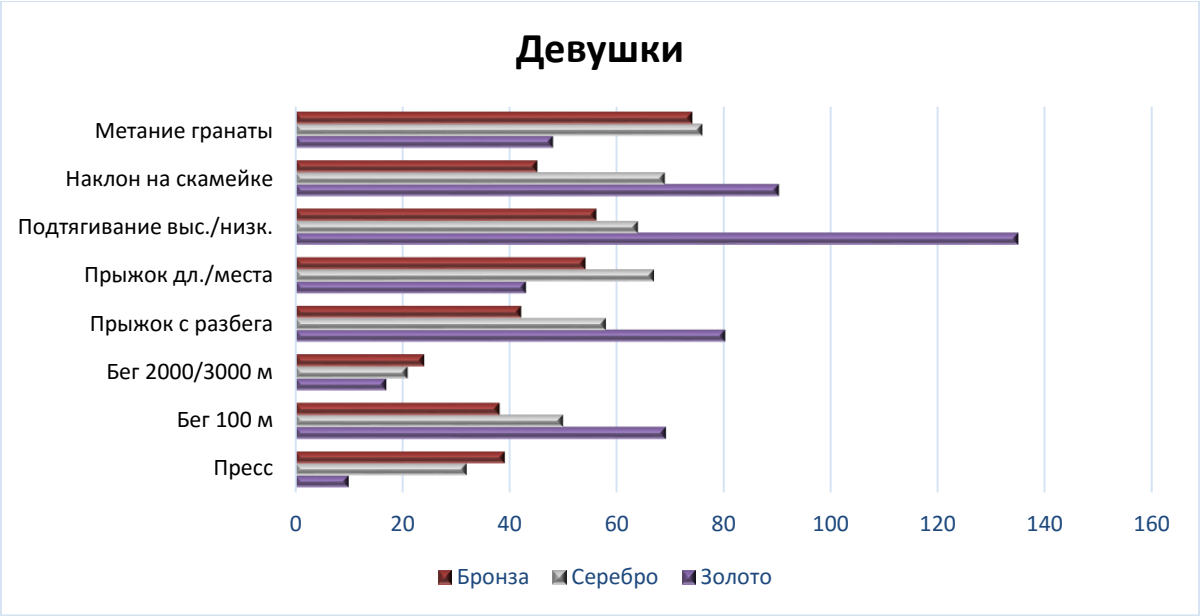

Рисунок 2. Предварительные результаты сдачи норм ГТО среди девушек

По сравнению с юношами мы видим заметное различие в количестве человек сдавших нормативы ГТО. У них максимальное количество девушек, сдавших нормы ГТО видим в упражнении «подтягивания на низкой перекладине» это 255 девушек. Показатели по прессу уже лучше, чем у парней, но по-прежнему серьезно отстают от прочих упражнений, все так же не хватает выносливости в беге на 2 и 3 тысячи метров. Так же в негативном аспекте можно выделить метание гранаты и прыжок в длину с места.

Теперь попробуем рассмотреть несколько методов тренировок и упражнений, позволяющих улучшить эти показатели:

1) Поскольку время, выделенное на занятие, ограничено для развития выносливости при беге стоит применить упражнение бега трусцой которое направленно именно на развитие выносливости, а с ростом тренированности можно переходить к развитию силовой и скоростной выносливости, их комбинации. Пробежки усложняются, чередуется темп бега – 300-400 метров нужно бежать с почти максимальной скоростью, затем пробегать столько же трусцой. Для дальнейшего развития позволить особо отличившихся студентам бегать с дополнительной нагрузкой.

2) На каждом занятии отдельно выделять 10-15 минут для выполнения упражнений на пресс, особенно юношам, наиболее полезным упражнением в развитии мышц пресса является упражнение с роллером (роликом).

3) Попытаться выстроить занятия таким образом, чтобы каждый учащийся получал индивидуальный подход, для развития тех физических качеств необходимых именно ему. Таким образом предлагается разделить группу на занимающихся общей физической подготовкой и специальной (для достижения наивысших результатов при сдаче ГТО).

4) Не следует забывать и о развитии мышц рук и корпуса, уделить на каждом занятии отдельное внимание различным видам подтягиваний и отжиманий.

5) Для того, чтобы получить высокую разностороннюю нагрузку использовать метод круговой тренировки отстающих физических качеств студентов. Так как, основой круговой тренировки является многократное выполнение предписанных действий, движений в условиях точного дозирования нагрузки и точного порядка ее изменения и чередования с отдыхом обеспечивающих необходимое воздействие, а, следовательно, быстрое развитие двигательных качеств за относительно короткое время.

Заключение

Исходя из анализа, мы можем сделать вывод, что текущее физическое развитие студентов сильно дифференцированно и мы должны это учитывать для того чтобы сохранять интерес всех учеников к предмету и их физическому развитию. Анализ выявил серьезное отставание от нормативов, в упражнениях на пресс, бег на длинные дистанции и метание гранаты. Для того чтобы улучшить результаты студентов были предложены несколько методов и конкретных рекомендаций к проведению тренировок, которые в комплексном применении позволит повысить уровень физической подготовленности студентов, а так же не только увеличить количество человек сдавших нормы ГТО, но и улучшить результаты спортсменов выступающих на соревнованиях от нашего вуза.

Список литературы:

1. Изаак С.И. Физическое развитие и физическая подготовленность в системе мониторинга состояния физического здоровья населения (возрастно-половые особенности студентов) / С.И. Изаак, Т.В. Панасюк // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 11. – С. 51–52.
2. Шапошникова М.В. Оздоровительный потенциал двигательной активности студентов нефизкультурных вузов / М.В. Шапошникова // Теория и практика физической культуры. – 2008. – № 4. – С. 61–63.

6. ФИЛОЛОГИЯ

КОНЦЕПТ «МОЗГ» КАК ФРАГМЕНТ НАУЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА

Киржацкий Владислав Евгеньевич
магистрант кафедры русского языка,
общего языкознания и массовой коммуникации МГТУ им. Носова,
РФ, г. Магнитогорск
E-mail: pskovichansk@mail.ru

Чурилина Любовь Николаевна
научный руководитель, д-р филол. наук, проф. МГТУ им. Носова,
РФ, г. Магнитогорск

В современной лингвистике разрабатываются альтернативные варианты концептуальных исследований [6], основанные на различных представлениях и о самом феномене, и на допустимых методах реконструкции концепта. В последнее время всё большую популярность набирают исследования, в которых концептуальные структуры рассматриваются в аспекте когнитивно-дискурсивной практики [3]. Придерживаясь дискурсивно ориентированного направления в исследовании концептуальных структур, мы реконструируем концепт «Мозг» как фрагмент медицинского дискурса, являющегося, в свою очередь, частью современной научной картины мира.

Поскольку представление о дискурсе оказывается сегодня столь же неоднозначным, как и представление о концепте, считаем необходимым оговорить, что, солидаризируясь с французской школой дискурсивного анализа, мы понимаем дискурс как особое использование языка, служащее объективации особой ментальности, особой идеологии [7].

По замечанию Л.Н. Чурилиной, «к постулатам современных дискурсивных исследований следует причислить… отношение к языку как средству формирования системы значений» [8]. И коль скоро дискурс есть способ объективации уникальной картины мира (ментальности) и концепта как её элемента, объектом дискурсивного и концептуального анализа становится совокупность языковых средств их объективации [9].

В качестве источника дискурсивного материала нами использовались учебные тексты по психиатрии [4], физиологии [1], и психологии [5]. На первоначальном этапе исследования методом сплошной выборки была отобрана совокупность фрагментов, представляющих собой ближайший контекст лексемы *мозг* и её словоформ в каждом из вариантов научной картины мира (психиатрия, физиология, психология). В результате авторскую картотеку составили 150 контекстов (по 50 для каждого варианта), которые рассматриваются как языковые репрезентанты концепта «Мозг» как элемента научной картины мира. Далее на основе отобранных контекстов были составлены три словника, сопоставительный и статистический анализ которых позволил нам выделить наиболее значимые компоненты структуры исследуемого концепта.

Содержание статьи составляет описание результатов реконструкции концепта «Мозг» на основе выявления основных его вербализаторов в трёх вариантах медицинского дискурса.

В составе словника, составленного на основе контекстов, извлечённых из учебника по психиатрии [4], оказалось 183 разных лексемы, из которых:

- 106 лексем (58 %) являются названиями различного рода патологий, нарушений работы мозга (*атрофия, гидроцефалия, гипоксия, заболевание, инфаркт (мозга), кислородное голодание, кровоизлияние, лейкоэнцефалит, менингит, менингоэнцефалит, набухание, нарушения, отёк, паралич, патология, помрачения, поражение, психоз, раздвоение личности, расстройство, синдром, сифилис (мозга), энцефалит*) и сопутствующими определениями (*алкогольный, атрофический, аффективный, бредовый, гемодинамические, делириозный, диссоциативный, интоксикационный, инфекционный, комплексный, маниакально-депрессивный, менингеальный, микроочаговый, органический, острый, психоорганический, психотический (непсихотический), психический, полиневритический, сифилитический, соматический, сосудистый, хронический, черепно-мозговой*);

- 48 лексем (26 %) связаны с наименованием причин возникновения заболеваний мозга: *алкоголизм (алкоголь), давление (внутричерепное), вредные факторы, интоксикация, инфекция (интракраниальная, мозговая), отравление, травма (травматический), повреждение (механическое), опийные наркомании*; *сотрясение, токсикомания (токсические вещества), травматизация, ушиб, яд;*
- 21 лексемы (11 %) связаны с наименованием различных структур мозга, а также процессов, происходящих в нём: *белое вещество, большие полушария, вещество, звуковой анализатор*, *клетка, мозговая ткань, оболочки, рецепторы, спинной мозг, мозговые нервные клетки, срединные структуры мозга, ствол мозга, центральные мозговые структуры;*
- 5 лексем (3 %) относятся к означиванию специфических процессов, связанных с обследованием мозга*: компьютерная томография, реоэнцефалография, электроэнцефалография, эхоэнцефалография.*
- 3 лексемы (2 %) связаны с наименованием процессов, протекающих в мозге: *кровообращение, кровоснабжение*, *работа;*

Словник, составленный на основе контекстов, извлечённых из учебника по физиологии [1], содержит 144 разных лексемы, из которых:

- 123 лексемы (85 %) являются наименованием различных структур мозга*: аксон, артерии, белое вещество, блуждающий нерв, большой мозг, вены (диплоические, менингиальные), гипоталамус, желудочки (мозга), извилины, интеграционные центры, кора, костномозговые полости, костный мозг, мозжечок, нейроны, нервы, оболочки (мозга), подкорковый центр, позвоночный канал, полушария (большого мозга), продолговатый мозг, промежуточный мозг, спинной мозг, серое вещество, средний мозг, ткань (мозговая), центростремительные волокна*;
- 10 лексем (7,5 %) являются наименованиями различных структур черепной коробки как вместилища: *череп, кости (черепа), основание (черепа)*, *скелет (головы)*;

- 11 лексем (7,5 %) связаны с обозначением процессов, протекающих в мозге*: гибель, кровопотеря, кровоток, импульсы (нервные), питание (мозга), рефлексы (мозга), рост*.

Из 116 лексем, вошедших в словник, составленный на основе контекстов из учебника по психологии [5]:

- 62 лексемы (53 %) связаны с наименованием продуктов деятельности мозга: *речь (вербальная), воображение, восприятие, переработка и хранение (информации), впечатления, образы, опыт (жизненный), коллективное бессознательное, мышление, опыт, память, поведение, сознание, телесные реакции, ощущения, черты личности, эмоции*;
- 34 лексемы (30 %) являются наименованиями различных структур мозга: *амигдолярный комплекс, большие полушария, гипоталамус, гиппокамп, глубинные структуры, кора (головного мозга), лобные и височные доли, мозжечок, нервные клетки, нервные пути, органические структуры, подкорковые структуры, ретикулярная формация, рецепторы, таламус*;
- 20 лексем (17 %) связаны с описанием онтогенеза: *ребёнок, научение (мозга), новорожденный, организм (ребенка), развитие (мозга), созревание, воздействия (учебные и воспитательные)*

Результаты проведённого сопоставительного исследования отразим в графических моделях для каждого из трёх вариантов медицинского дискурса (Рисунок 1, 2, 3).

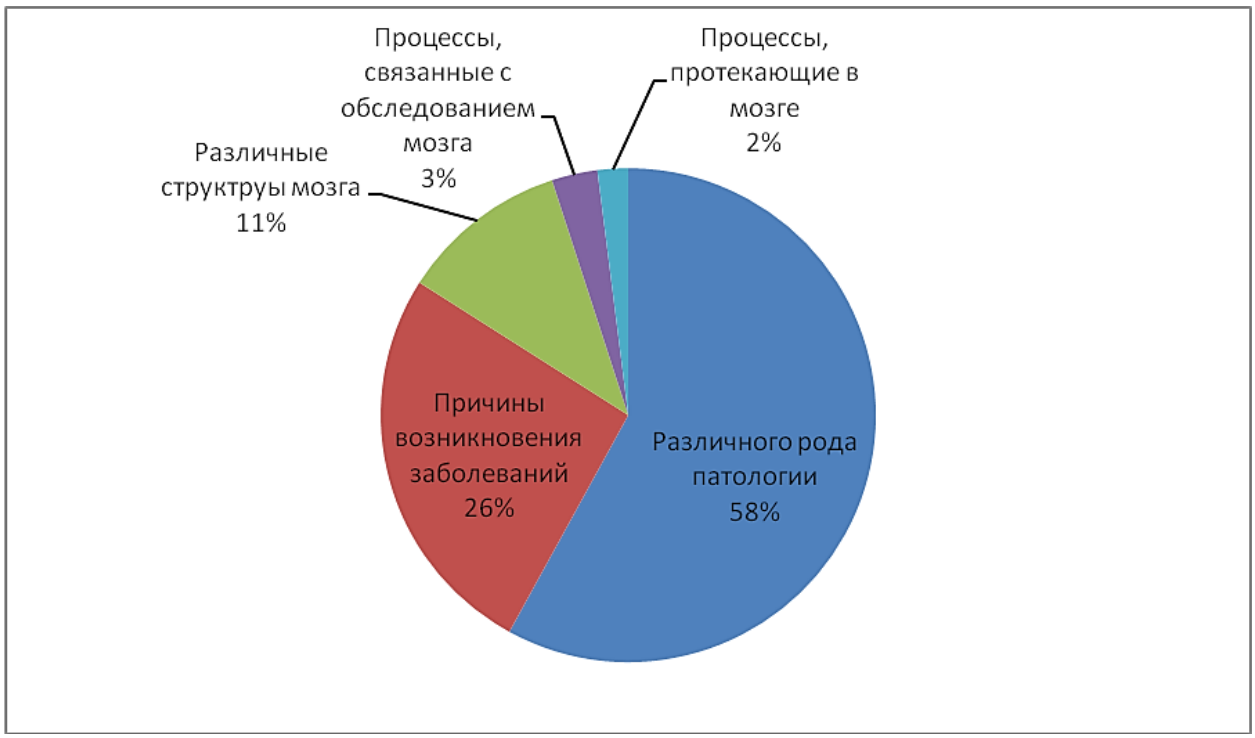

Рисунок 1. Концепт «Мозг» (Психиатрия)

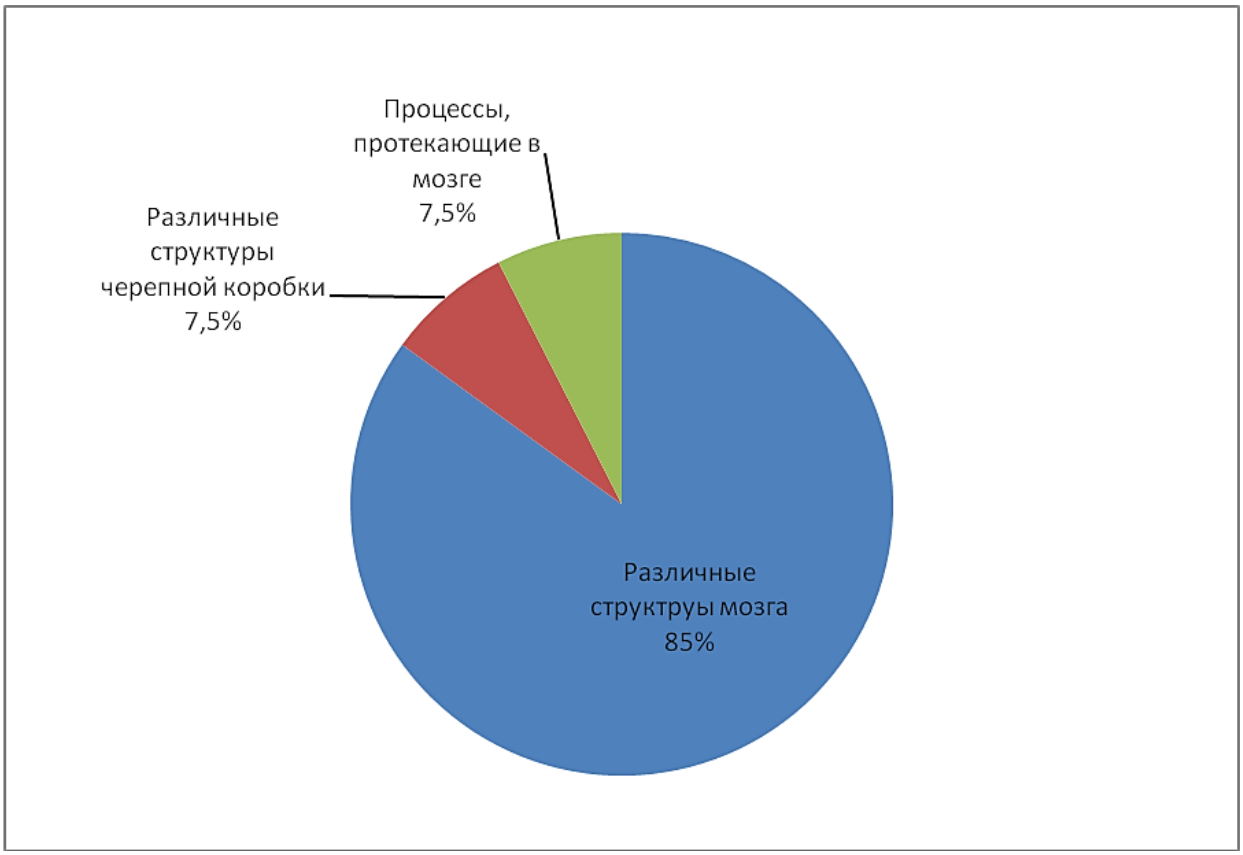

Рисунок 2. Концепт «Мозг» (Физиология)

Рисунок 3. Концепт «Мозг» (Психология)

В каждом из трёх реконструированных вариантов дискурсивных репрезентантов концепта «Мозг» выделяется группа лексем, связанных с наименованием различных структур физиологического объекта. Наибольшим числом элементов представлена эта группа в словнике, полученном на основе анализа фрагментов физиологического дискурса (85 %); минимальное число единиц этой группы обнаруживаем в контекстах, извлечённых из текстов по психиатрии (11 %). На этом фоне обращает на себя внимание срединный числовой показатель (30 %) психологического дискурса: наблюдаемая в этих текстах соотнесённость *физиологической* и *душевной* (психея) составляющих может служить основой для размышления о специфике психологии как отрасли научного знания.

Что касается качественного состава выявленных групп, мы можем говорить лишь о частичном совпадении; например, словники, составленные на основе анализа фрагментов психологического и психиатрического дискурсов, имеют лишь одну общую сверхсловную единицу (*большие полушария*) в группе наименований различных структур мозга. Кроме того, в рамках психиатрического дискурса наиболее представительной является группа

«Различного рода патологии, нарушения работы мозга», для физиологического – группа «Различные структуры мозга», для психологического – группа «Продукты деятельности мозга». Выявленные специфические характеристики, по нашему мнению, вполне соответствуют представлениям о мозге как объекте научного исследования, которые очевидно разнятся в каждом из рассматриваемых научных дискурсов.

Как отмечает В.З. Демьянков, дискурс «часто, но не всегда, концентрируется вокруг некоторого опорного концепта» [2]. Три варианта научного медицинского дискурса концентрируются вокруг концепта «Мозг», но в каждом из случаев мы наблюдаем значимые различия, что проявляется и на уровне отбора лексических вербализаторов концепта.

Список литературы:

1. Гайворонский И.В. Анатомия и физиология человека / 6-е изд., перераб. и доп. - М.: 2011. - 496 с.
2. Демьянков В.З. Когнитивизм, когниция, язык и лингвистическая теория // Язык и структуры представления знаний. М.: ИНИОН РАН, 1992. С. 39–77.
3. Демьянков В.З. Политический дискурс как предмет политологической филологии // Политическая наука. Политический дискурс: История и современные исследования. № 3. М., 2002. С. 32–43.
4. Коркина М.В., Лакосина Н.Д., Личко А.Е., Сергеев И.И. Психиатрия. Учебник для студ. мед. вузов / 3-е изд. — М.: МЕДпресс-информ, 2006. - 576 с.
5. Немов Р.С. Кн. 1. Общие основы психологии. / 4-е изд., — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003 – 688 с.
6. Попова З.Д, Стернин И.А. Семантико-когнитивный анализ языка / Монография. Воронеж: издательство «Истоки», 2006. - 226 с.
7. Серио П. Анализ дискурса во французской школе (Дискурс и интер-дискурс) // Семиотика: антология / Сост. Ю.С. Степанов. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2001. – С. 549-562.
8. Чурилина Л.Н. Современный православный дискурс: проблемы лексикографического представления / Л.Н. Чурилина // Проблемы истории, филологии, культуры. – 2009. – № 24. – С. 378.
9. Чурилина Л.Н. Концепт покаяние как фрагмент современного православного дискурса / Л.Н. Чурилина // Языковая картина мира. Лексика. Текст: Сб. научных статей, посвящённых юбилею профессора Н.Е. Сулименко / Ред Л.А. Пиотровская, В.Д. Черняк. – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2009. – С. 17-21.

ОБРАЗ ЧЕЛОВЕКА В НАЦИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЕ МИРА И ТРАДИЦИИ ЯЗЫКОВОГО ПОРТРЕТИРОВАНИЯ

Крюкова Ирина Сергеевна
магистрант кафедры русского языка,
общего языкознания и массовой коммуникации МГТУ им. Носова,
РФ, г. Магнитогорск
E-mail: kis-krukowa82@mail.ru

Чурилина Любовь Николаевна
научный руководитель, д-р филол. наук, проф.
МГТУ им. Носова,
РФ, г. Магнитогорск

На протяжении последней четверти века лингвистика, руководствуясь принципом антропоцентризма, активно занимается разработкой проблемы «человек в языке». В фокусе внимания исследователей находится вопрос о возможности классификации языковых единиц (прежде всего речь идёт о лексическом и фразеологическом фонде языка) с опорой на представления человека об окружающей действительности. Предполагается, что в языке находит отражение опыт этноса в познании мира и самого познающего субъекта, следовательно, изучение языка может стать ключом к системе знаний носителя языка, языковой личности.

Относительно новый для лингвистики, антропоцентризм является вполне традиционным для науки, объектом которой является художественный текст – филологии. «Образ человека», реконструированный на основе анализа художественного текста (образ автора, рассказчика, лирического героя и образ персонажа), являет собой вариант реализации модели, заложенной в языке [2, с. 2].

Целью проводимого нами исследования является соотнесение инвариантной (системной) и вариативной (текстовой) «модели человека». В качестве материала рассматриваются текстовые фрагменты, квалифицируемые как *портрет персонажа*.

В основу проводимого исследования положена теоретическая концепция Ю.Д. Апресяна, в рамках которой человек мыслится как «динамичное, деятельное существо», выполняющее физические, интеллектуальные и речевые

действия и реагирующее на внешние и внутренние воздействия; при этом каждым из типов состояний человека ведает своя система, локализирующаяся в определенном органе [1, с. 352]. На основе анализа лексического материала Ю.Д. Апресяном выделено восемь таких систем: (1) физическое восприятие, (2) физиологические состояния, (3) физиологические реакции на разного рода внешние и внутренние воздействия, (4) физические действия и деятельность, (5) желания, (6) мышление и интеллектуальная деятельность, (7) эмоции и (8) речь [1, с. 355-356]. Выделенные системы разбиваются на подсистемы и, с одной стороны, взаимодействуют и образуют определенную иерархию; с другой – каждая из них имеет определенную внутреннюю организацию [1]. Таким образом, в системе языка «образ человека» являет собой сложно организованную на принципе иерархию – систему систем. Вопрос о доминантной системе в этой иерархии, по утверждению автора теоретический концепции, остаётся открытым: «Все… признаки иерархии являются общими, т.е. годными для описания нескольких или многих лексем и групп лексем. Не утверждается, однако, что …иерархия построена до конца» [1, с. 374].

Обращение к текстовому материалу рассматривается нами как попытка выявления наиболее значимых «систем человека». Содержание статьи составляет изложение предварительных результатов исследования, объектом которого является «детский портрет», предметом – лексическая презентация «образа человека» в текстовых фрагментах, извлеченных из рассказа И.С. Тургенева «Бежин луг».

«Образ человека» в тексте формируется на основе представлений о его внешних – портретных – характеристиках, т.е. фундаментом описания становится объективированный в слове результат зрительного восприятия «стороннего наблюдателя», каковым может быть и автор, и его alter ego – рассказчик. Портрет представляет собой своего рода эскиз – перечисление наиболее значимых, бросающихся в глаза внешних черт человека:

- «…Феде, вы бы дали лет четырнадцать. Это был стройный мальчик, с красивыми и тонкими, немного мелкими чертами лица, кудрявыми

белокурыми волосами, светлыми глазами и постоянной полувеселой, полурассеянной улыбкой…»;

- «…у … Павлуши, волосы были всклоченные, черные, глаза серые, скулы широкие, лицо бледное, рябое, рот большой, но правильный, вся голова огромная, как говорится, с пивной котел, тело приземистое, неуклюжее. Малый был неказистый…»;
- «…лицо третьего, Ильюши, было довольно незначительно: горбоносое, вытянутое, подслеповатое, оно выражало какую-то тупую, болезненную заботливость; сжатые губы его не шевелились, сдвинутые брови не расходились – он словно всё щурился от огня. Его желтые, почти белые волосы торчали острыми косицами из-под низенькой войлочной шапочки…»;
- «…четвертый, Костя, мальчик лет десяти... Всё лицо его было невелико, худо, в веснушках, книзу заострено, как у белки; губы едва было можно различить; но странное впечатление производили его большие, черные, жидким блеском блестевшие глаза: они, казалось, хотели что-то высказать… Он был маленького роста, сложения тщедушного … расширив свои и без того огромные глаза…»;
- (Ванечка) «…свою русую кудрявую голову... своё свежее личико… свои большие тихие глаза…этому мальчику было всего лет семь…».

Приведенный текстовый материал свидетельствует о наличии некоего стереотипа восприятия человека: в фокус внимания наблюдателя всякий раз попадают одни и те же характеристики, что позволяет нам классифицировать используемый лексический материал:

- лексическая группа «возраст»: *лет четырнадцать*, *лет десяти*, *лет семь*;
- лексическая группа «лицо»: *красивые*, *мелкие*, *тонкие* (черты), *бледное*, *незначительное*, *горбоносое*, *вытянутое*, *подслеповатое*, *невелико*, *худо*, *в веснушках*, *заострено*, *как у белки*, *свежее*;
    - подгруппа «рот»: *полувесёлая*, *полурассеянная* (улыбка), *большой*, *правильный* (рот), *сжатые*, *не шевелились*, *едва можно различить* (губы);

- подгруппа «скулы»: *широкие*;
- подгруппа «брови»: *сдвинутые, не расходились*;
- подгруппа «мимика»: *щуриться*; *выражало тупую, болезненную заботливость*;

- лексическая группа «глаза»: *светлые, серые, большие, чёрные, блестевшие, огромные, тихие, расширить*;
- лексическая группа «волосы» / «голова»: *кудрявые, белые, белокурые, русые, жёлтые, чёрные, всклокоченные, косицы, торчать*; *огромная, с пивной котёл* (голова);
- лексическая группа «телосложение»: *стройный, приземистый, неуклюжий, неказистый, маленького роста, тщедушный*.

Учёт количественного показателя позволяет нам рассматривать в качестве доминанты лексическую группу «лицо», разнообразие наполнение которой стало причиной дополнительной внутренней стратификации. Если подходить к вопросу внутреннего распределения лексических единиц с позиции воспринимающего субъекта, то целесообразно объединить три из пяти групп в соответствии с принципом включения: «волосы» ↔ «голова» ↔ «лицо» ↔ «глаза».

Обращают на себя внимание случаи включения в собственно портретные («физиологические») характеристики элементов внутреннего («духовного») портрета: указания на мимические движения и взгляд как отражение внутренних психоэмоциональных процессов.

Важным элементом «образа человека» в тексте является одежда, на которую традиционно возлагается функция презентации эстетических, моральных, национальных взглядов его (костюма) носителей и интенсивность этих взглядов [4].

Характеристика фрагментов одежды мальчиков становится в тексте средством объективации информации об образе их жизни:

- Федя – из богатой крестьянской семьи: «…на нем была пестрая ситцевая рубаха с желтой каемкой; небольшой новый армячок, надетый

внакидку…; на голубеньком поясе висел гребешок. Сапоги его с низкими голенищами были точно его сапоги – не отцовские….»;

- Павлуша, Илюша, Ваня и Костя – из крестьянских семей с небольшим достатком: «…одеждой своей он щеголять не мог: вся она состояла из простой запашной рубахи да из заплатанных портов…»; «…на нем были новые лапти и онучи; толстая веревка, три раза перевитая вокруг стана, тщательно стягивала его опрятную черную свитку»; «одет довольно бедно…».

Использование лексики предметного ряда (рубаха, армячок, сапоги, порты, лапти и др.) позволяет визуализировать образ. Однако современному читателю текста И.С. Тургенева собственно языковой информации окажется явно недостаточно: за прошедшие полтора столетия культура одежды в России претерпела значительные изменения.

В структуру портрета включаются и лексические единицы, объективирующие информацию о физических действиях и деятельности субъекта, преимущественно о речевых действиях:

- Федя: ведет себя *деловито*, *важничает*, *изумляется*, проявляет *ласку*, *покровительственно* разрешает мальчикам делиться историями; в тексте актуализируется информация о речемыслительной деятельности субъекта: «*заметил Федя*» (в значении «умозаключил»), «перебил *изумлённый* Федя»; «*…мало, знать, пожил…*» (выводное знание); «…Ну, слушаем, – с *покровительствующим видом* сказал Федя»; «сам же он говорил мало, как бы боясь уронить свое достоинство»; «*ласково* заговорил»;

- Павлуша ведет спокойнее и храбрее остальных мальчиков: он *успокаивает* ребят после страшной истории, которую рассказал Костя; обращается внимание на его интеллектуальные способности: «*очень умно и прямо*», *смышленый*, *умный*; для характеристики собственно речевой манеры Павлуши используются такие единицы, как: «в голосе у него *звучала сила*»; «продолжал Павел своим *неторопливым голосом*»; «произнес Павел *решительно*»;

- десятилетний Костя *задумчив*, *печален* и *добр*; для речевой манеры мальчика характерно стремление подражать взрослым, о чем свидетельствует частотное обращение «*братцы мои*», и это подражание вступает в противоречие с детским голосом: «заговорил Костя *тонким голоском*»;
- Илюша *рассудителен*; он слаб физически, но не духовно, о чём свидетельствует его речь: «отвечал Ильюша *сиплым и слабым голосом*, звук которого как нельзя более соответствовал выражению его лица»; «с *уверенностью* подхватил»; «с *расстановкой* проговорил»;
- Ваня «опять забился под рогожку…»; при этом акцент делается на факте образного мышления: «…гляньте на Божьи звездочки, – что пчелки роятся!..»; речь Вани – речь ребёнка: *тоненький*, *слегка картавый голосок*.

Анализ образцов текстового портрета позволяет предположить, что на роль доминанты «образа человека» в тексте могут претендовать две лексические группы «лицо» (в её укрупнённом варианте) и «речевое действие».

Список литературы:

1. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка / Ю.Д. Апресян // Апресян Ю.Д. Избранные труды: в 2-х т. – Т. 2. – М., 1995. – С. 348-388.
2. Чурилина Л.Н. Лексическая структура художественного текста: принципы антропоцентрического исследования / Л.Н. Чурилина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. – 2002. – 283 с.
3. Чурилина Л.Н. «Языковая личность» в художественном тексте / Л.Н. Чурилина. – М.: Флинта – Наука, 2011. – 240 с.
4. Юркина Л.Ю. Портрет. Текст / Л.Ю. Юркина. – М., 1998. – 194 с.

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ «МУЗЫКА» В НАИВНОМ И НАУЧНОМ ВАРИАНТАХ МУЗЫКАЛЬНОГО ДИСКУРСА

Трофимова Ильмира Ильдусовна
магистрант кафедры русского языка,
общего языкознания и массовой коммуникации МГТУ им. Г.И. Носова,
РФ, г. Магнитогорск
E-mail: ilmira.g@inbox.ru

Чурилина Любовь Николаевна
научный руководитель, д-р филол. наук, проф.
МГТУ им. Г.И. Носова,
РФ, г. Магнитогорск

Внимание исследователей к различным сферам социальной коммуникации позволило обнаружить зависимость структуры лексического значения языкового знака от речевого контекста. Сегодня практически не нуждается в доказательствах утверждение, что слово как элемент потенциально различных дискурсов способно к актуализации различного набора семантических компонентов. В задачи современных лингвокогнитивных (лингвопрагматических) исследований входит выявление набора семантических компонентов значения слова, актуализируемых в границах той или иной дискурсивной практики, поскольку успешность интерпретации продукта речевой деятельность (текста) определяется выбором кода [7, с. 378].

Объектом нашего внимания стали два варианта современного музыкального дискурса – *наивный* и *научный*. Теоретическую основу проводимого исследования составила лексикографическая концепция Ю.Д. Апресяна. Наивная картина мира в рамках этой концепции связывается с общеупотребительным значением языкового знака, при этом утверждается, что наивная картина мира может существенно отличаться от чисто логической, научной, и в основу этого различия кладётся убеждение, что научная картина мира, в отличие от наивной, не зависит от языка [1].

По замечанию Е.А. Балашовой, в современном языкознании выделяются три типа толкования значения слова: «*энциклопедическое* определение,

раскрывающее всю совокупность существенных признаков предмета (оно зафиксировано в энциклопедиях); *научное* толкование, содержащее существенные, сущностные признаки предмета, обнаруженные научным знанием на определенном этапе своего развития (зафиксировано в специальных словарях), научные дефиниции используются при толковании слов-терминов, отражающих однозначные и законченные понятия, представляющие собой симметричные языковые знаки; «*филологическое*» толкование, отражающее общелитературное, общеупотребительное значение слова, содержащее минимальный набор признаков, необходимый для дифференциации предметов (зафиксировано в толковых словарях) [2]. В целом соглашаясь с предложенной классификацией, мы ставим своей целью провести более глубокий сопоставительный анализ *научных* и *наивных* (=филологических) словарных дефиниций, который позволит нам выявить значимые различия не столько в способах толкования, сколько в содержательной основе каждого из предлагаемых вариантов.

Предмет нашего исследования составили дефиниции пяти лексем семантического поля «Музыка», входящих в его ядро: *музыка*, *мелодия*, *песня*, *напев*, *голос*. Сопоставительный компонентный анализ соответствующих дефиниций рассматривается нами как основа для выявления специфики каждого из вариантов рассматриваемого музыкального дискурса – *наивного* и *научного*. Остановимся подробнее на результатах проведённого исследования.

Материалом для анализа *наивного* варианта музыкального дискурса стали дефиниции названных лексем, изъятые из Малого академического словаря русского языка [3]. Выделенный компонентный ряд из данных дефиниций даёт возможность определить архисему – ‘звук’ и широкий набор дифференциальных сем:

- МУЗЫКА: ‘**звук**’ + ‘вокал’ + ‘инструмент’ + ‘исполнение’ + ‘произведение’ + ‘искусство’ + ‘отражение действительности’ + ‘художественные образы’ + ‘гармония’ + ‘приятное для слуха’ (‘звук’ +

‘положительная оценка’) + ‘оркестр’ + ‘налаженное дело’ + ‘процесс’ + ‘тревожное’ + ‘беспокойное’ + ‘хлопотливое’;

- МЕЛОДИЯ: ‘**звук**’ + ‘мотив’ + ‘музыкальное единство’ + ‘последовательность’ + ‘благозвучие’ (‘звук’ + ‘положительная оценка’);
- ПЕСНЯ: ‘**звук**’ + ‘инструмент’ + ‘исполнение’ + ‘произведение’ + ‘поэтическое творчество’ + ‘словесно-музыкальное’ + ‘музыкально-поэтическое’ + ‘поэзия’ + ‘название’ + ‘небольшого’ + ‘стихотворение’ + ‘написанное’ + ‘стиль’;
- НАПЕВ: ‘**звук**’ + ‘вокал’ + ‘инструмент’ + ‘исполнение’ + ‘певец’ + ‘предназначенный’;
- ГОЛОС: ‘**звук**’ + ‘вокал’ + ‘мотив’ + ‘произведение’ + ‘мнение’ + ‘отличающиеся высотой, характером звучания’ (‘звук’ + ‘определенная высота’, ‘звук’ + ‘характер’) + ‘качество звучания’ (‘звук’ + ‘качество’) ‘голосовые связки’ + ‘сопровождение’ + ‘возникающие вследствие колебания’ + ‘разговор’ + ‘крик’ + ‘явление’ + ‘действие’ + ‘работа устройств’ + ‘предметов’.

Характер распределения выявленного набора основных семантических компонентов представлен в таблице 1.

Обращает на себя внимание обнаруженное в дефинициях токового словаря множество потенциальных сем: ‘оркестр’, ‘тревожное’, ‘беспокойное’, ‘хлопотливое’, которые отражают периферийные качества/свойства дефинируемого феномена, в том числе и возможные ассоциации и апелляцию к другим контекстам.

Таблица 1.

Состав семантического поля «музыка»:
по материалам дефиниций толкового словаря (МАС)

Лексема	**Семантический компонент**										
	‘звук’	**‘вокал’**	**‘инструмент’**	**‘исполнение’**	**‘мотив’**	**‘произведение’**	**‘искусство’**	**‘единство’**	**‘поэтическое творчество’**	**‘певец’**	**‘мнение’**
Музыка	+	+	+	+		+	+				
Мелодия	+				+			+			
Песня	+		+	+		+			+		
Напев	+	+	+	+						+	
Голос	+	+			+	+					+

Материалом для анализа *научного* варианта музыкального дискурса стали дефиниции названных лексем, изъятые из Музыкального энциклопедического словаря [4]. В процессе анализа дефиниций специального словаря был выделен следующий компонентный ряд, где архисемой также является ‘звук’:

- МУЗЫКА: ‘**звук**’ + ‘человек’ + ‘мысль’ + ‘искусство’ + ‘воздействие’ + ‘отражение’ + ‘действительность’ + ‘высота’ + ‘время’ + ‘средство’ + ‘состав’ + ‘основа’;
- МЕЛОДИЯ: ‘**звук**’ + ‘одноголосие’ + ‘один’ + ‘человек’ + ‘мысль’ + ‘выражение’;
- ПЕСНЯ: ‘**звук**’ + ‘вокал’ + ‘распространённый’ + ‘род’;
- НАПЕВ: ‘**звук**’ + ‘вокал’ + ‘исполнение’ + ‘инструмент’;
- ГОЛОС: ‘**звук**’ + ‘многоголосие’ (‘много’ + ‘человек’) + ‘исполнение’ + ‘партия’ + ‘отдельный инструмент’ + ‘оркестр’ + ‘хоровая группа’ + ‘часть’ + ‘музыкальное произведение’ + ‘партитура’ + ‘мелодичная линия’ + ‘разучивание’ + ‘мотив’ + ‘общение’ + ‘живые существа’.

Характер распределения выявленного набора основных семантических компонентов представлен в таблице 2.

Таблица 2.

Состав семантического поля «музыка»:
по материалам дефиниций специального словаря (МЭС)

Лексема	**Семантический компонент**									
	‘звук’	**‘вокал’**	**‘инструмент’**	**‘исполнение’**	**‘человек’**	**‘мысль’**	**‘искусство’**	**‘одноголосие’**	**‘многоголосие’**	**‘распространённый’**
Музыка	+				+	+	+			
Мелодия	+				+	+		+		
Песня	+	+								+
Напев	+	+	+	+						
Голос	+		+	+	+				+	

Интересным является тот факт, что в дефиниции лексемы НАПЕВ ни в одном из словарей отсутствует сема ‘звук’, которая, однако, может считаться имплицитной, поскольку входит в представленное семантическое поле согласно другим (соединяющим по смыслу) семантическим компонентам.

Стоит отметить также, что особенностью структуры словарной статьи МЭС является диффузность, т. е. отсутствие границ между описательной частью и собственно дефиницией. Можно лишь интуитивно выделить фрагмент и ограничить определение слова одним или двумя предложениями. Это очевидно и указывает на то, что создатели специального словаря подразумевают некоторую информированность своего потенциального адресата о предмете; предполагается, что презентация значения лексемы-термина нацелена на более глубокий анализ её значения. Однако и в специальном словаре «разброс» семантических компонентов оказывается достаточно широким, что

противоречит уже цитируемому утверждению, что «научные дефиниции используются при толковании слов-терминов, отражающих однозначные и законченные понятия, представляющие собой симметричные языковые знаки» [2].

Сопоставление полученных результатов позволяет констатировать факт различия как в количестве используемых семантических компонентов, так и в их разнообразии: толковый словарь, связанный с отражением наивной картины мира, предлагает более широкий спектр семантических компонентов, предполагающий учёт более разнообразного числа возможных контекстов. Ориентация на специфические контексты (научный дискурс) определяет сужение круга семантических компонентов в специальном словаре.

Список литературы:

1. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика (синонимические средства языка). М.: Наука, 1974. 367 с.
2. Балашова Е.А. К вопросу об отражении наивной картины мира в лексикографии и лексикологии [Электронный ресурс]: Филологические заметки. Пермь, 2006. №2. URL: http://philologicalstudies.org/dokumenti/2006/vol2/14.pdf (дата обращения 24.01.2017).
3. Малый академический словарь. М.: Институт русского языка Академии наук СССР Евгеньева А.П. 1957 – 1984.
4. Музыкальная энциклопедия [Электронный ресурс]: Советская энциклопедия / Советский композитор / гл. ред. Келдыш Ю.В. 1973 – 1982. URL: http://www.music-dic.ru (дата обращения 27.01.2017).
5. Словари и энциклопедии on-line [Электронный ресурс]: Академик. 2000 – 2016. URL: http://dic.academic.ru (дата обращения 27.01.2017).
6. Стернин И.А., Саломатина М.С. Семантический анализ слова в контексте: учеб. пособие. Воронеж: Истоки, 2011. 150 с.
7. Чурилина Л.Н. Современный православный дискурс: проблемы лексикографического представления / Л.Н. Чурилина // Проблемы истории, филологии, культуры. 2009. № 24. С. 378.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

НАУЧНОЕ СООБЩЕСТВО СТУДЕНТОВ XXI СТОЛЕТИЯ. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

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

№ 2 (50)
Февраль 2017 г.

В авторской редакции

Издательство АНС «СибАК»
630049, г. Новосибирск, Красный проспект, 165, офис 4.
E-mail: mail@sibac.info

СибАК

www.sibac.info