



**СибАК**  
www.sibac.info

ISSN 2310-2764

**XL СТУДЕНЧЕСКАЯ МЕЖДУНАРОДНАЯ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ**

**№ 3(40)**



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

г. НОВОСИБИРСК, 2016



# НАУЧНОЕ СООБЩЕСТВО СТУДЕНТОВ XXI СТОЛЕТИЯ. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

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

№ 3 (40)  
Март 2016 г.

Издается с Октября 2012 года

Новосибирск  
2016

УДК 009  
ББК 6\8  
Н 34

Председатель редколлегии:

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

Редакционная коллегия:

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

**Н 34 «Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки»:** Электронный сборник статей по материалам XL студенческой международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд. АНС «СибАК». – 2016. – № 3 (40)/ [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: [http://www.sibac.info/archive/guman/3\(40\).pdf](http://www.sibac.info/archive/guman/3(40).pdf).

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

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

ББК 6\8

ISSN 2310-2764

© АНС «СибАК», 2016 г.

## **Оглавление**

<b>Секция 1. «Искусствоведение»</b>	<b>9</b>
РОЛЬ СВЕТА В СОЗДАНИИ ЗРИТЕЛЬНОГО ОБРАЗА СКУЛЬПТУРЫ	9
Олесова Надежда Сергеевна Портнова Татьяна Васильевна	
АРХИТЕКТУРА ДРЕВНЕЙ ИРЛАНДИИ	15
Рыбалова Лилия Андреевна Чернявская Наталья Эдуардовна	
<b>Секция «Культурология»</b>	<b>23</b>
ОБРАЗ ДОМА В НАЦИОНАЛЬНОМ СОЗНАНИИ АНГЛИЧАН (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ А. БЕННЕТА «ГОЛЫ И БОСЫ»)	23
Филонов Дмитрий Русланович Михнюк Кира Валерьевна	
«КУЛЬТУРНАЯ ЖЕМЧУЖИНА» РОССИИ – ПОЛУОСТРОВ КРЫМ	30
Фомина Ирина Алексеевна Дмитриевская Марина Сергеевна	
<b>Секция «Лингвистика»</b>	<b>35</b>
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	35
Бакытжан Эльмира Қаржаубаевна Букабаева Бахыткуль Ердесбаевна	
РЕЧЕВОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ КАК ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ОБРАЗА ПЕРСОНАЖА В РОМАНЕ Э. ГИЛБЕРТ «ЕСТЬ, МОЛИТЬСЯ, ЛЮБИТЬ»	40
Губанова Юлия Васильевна Агаркова Ольга Анатольевна	
СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ С КОМПОНЕНТАМИ ЗООНИМАМИ НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО, АНГЛИЙСКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ	46
Зеленская Анастасия Владиславовна Щербакова Ольга Владимировна	
ЭРГОНИМЫ КАК ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА	55
Полежаева Мария Денисовна Стойкович Галина Владимировна	

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КОМИЧЕСКОГО В СКАЗКЕ С. МИЛЛИГАНА «SIR NOBONK AND THE TERRIBLE DREADFUL AWFUL NAUGHTY NASTY DRAGON» Раковская Мария Сергеевна Капкова Светлана Юрьевна	66
<b>Секция «Литературоведение»</b>	<b>72</b>
ОБРАЗЫ СВЯТЫХ ОТЦОВ В РОМАНЕ ЗАХАРА ПРИЛЕПИНА «ОБИТЕЛЬ» (ВЛАДЫЧКА ИОАНН И ОТЕЦ ЗИНОВИЙ) Голев Максим Анатольевич Гуськов Вячеслав Владимирович	72
ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ МИФОЛОГИЧЕСКИЕ МОТИВЫ В СОВРЕМЕННЫХ ПОСТАНОВКАХ СКАЗОК-ОПЕР (НА ПРИМЕРЕ ОПЕР «СКАЗКА О ЦАРЕ САЛТАНЕ» И «СНЕГУРОЧКА», ПОСТАВЛЕННЫХ В САМАРСКОМ АКАДЕМИЧЕСКОМ ТЕАТРЕ ОПЕРЫ И БАЛЕТА) Дерюгина Дарья Александровна Шевченко Екатерина Сергеевна	77
<b>Секция «Музыка»</b>	<b>82</b>
НЕВЕРБАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ КАК СРЕДСТВО МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ Слипченко Евгения Александровна Трофимова Елена Давидовна	82
<b>Секция «Педагогика»</b>	<b>87</b>
РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ Агаева Алена Анатольевна Белошапка Геннадий Иванович	87
АРХИТЕКТУРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ Антонова Авелина Владимировна Захарова Лариса Михайловна	92
К ВОПРОСУ О ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Бабушкина Галина Владимировна Белошапка Геннадий Иванович	97

ТЕАТРАЛЬНАЯ СТУДИЯ КАК ФОРМИРОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ В ШКОЛЕ Басистая Кристина Владимировна Воронцова Мария Юрьевна	102
ГРУППОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС Гросс Станислав Александрович Тарасова Ольга Анатольевна	107
БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ Клюкина Карина Алексеевна Петракова Лариса Николаевна	112
ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ Лобачева Марина Игоревна Нефедов Игорь Владиславович	118
ПРОБЛЕМЫ В ОРГАНИЗАЦИИ СВОБОДНОГО ВРЕМЕНИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Маринова Анна Андреевна Белошапка Геннадий Иванович	123
ПРОБЛЕМЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СФЕРЕ ДОСУГА Маркина Евгения Николаевна Белошапка Геннадий Иванович	127
СИСТЕМА ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ИЗУЧЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ ГЕОГРАФИИ Михалёв Иван Юрьевич Лукашова Ольга Павловна	133
ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА Сергиенко Юлия Александровна Кравченко Галина Владимировна	138
ПОВЫШЕНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ Ханмухаметова Алина Орозалыевна Вендина Алла Анатольевна	144
МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ Чеботарева Светлана Вячеславовна Ларюшкина Надежда Евгеньевна	149

ВЛИЯНИЕ СМИ НА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА Чернобровкина Полина Викторовна Веревкин Игорь Александрович	154
<b>Секция «Психология»</b>	<b>160</b>
ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ НА МОТИВАЦИОННУЮ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВЫПУСКНОГО КУРСА СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПСИХОЛОГИЯ» Головин Дмитрий Васильевич Дубоносова Анна Игоревна Пурик Елизавета Юрьевна Низкопоклонная Анастасия Сергеевна Курышева Ольга Васильевна	160
ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ МАТЕРИ И РЕБЕНКА НА МАТЕРИАЛЕ МЕТОДИКИ «КИНЕТИЧЕСКИЙ РИСУНОК СЕМЬИ» БЕРНСА И КАУФМАНА Королева Анна Олеговна Усатенко Оксана Николаевна	169
ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ – ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ГЛУБИННОЙ ПСИХОКОРРЕКЦИИ Логвинова Ирина Владимировна Усатенко Оксана Николаевна	174
ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ Логвинова Ирина Владимировна Усатенко Оксана Николаевна	184
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ ЮНОШЕЙ-СТУДЕНТОВ К СЛУЖБЕ В АРМИИ Молчанова Дарья Дмитриевна Мартынюк Ольга Борисовна	188
Психолого-педагогическая профилактика химических зависимостей у подростков в образовательном учреждении Трусова Галина Сергеевна Еланцева Светлана Александровна	194
ДИНАМИКА САМОСОЗНАНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ Шавельева Диана Михайловна Панфилов Алексей Николаевич	202

<b>Секция «Физическая культура»</b>	<b>207</b>
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ И МОТИВАЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА	207
Борс Надежда Ивановна Минанхузина Гузель Ильдаровна Герасимов Николай Петрович	
<b>Секция «Филология»</b>	<b>213</b>
АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК И ПЕРСПЕКТИВЫ ЕГО ИЗУЧЕНИЯ В 21 ВЕКЕ	213
Агапов Владимир Александрович Петракова Лариса Николаевна	
РЕЧЕВЫЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ КАК ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОГО ДИАЛОГА	220
Асадуллина Ирина Валерьевна Садыкова Наилья Альбертовна	
ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА ДЕТСКИХ АНГЛИЙСКИХ КОМИКСОВ	225
Заешникова Вероника Вячеславовна Капкина Светлана Юрьевна	
ТЕМАТИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ КОМПЬЮТЕРНОГО СЛЕНГА	230
Киселев Александр Романович Капкина Светлана Юрьевна	
МЕТАФОРА В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ	235
Коваленко Юлия Сергеевна Кудряшов Игорь Александрович	
ПСИХИАТРИЧЕСКОЕ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ КАК СПОСОБ ПОЗНАНИЯ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ	247
Лебихова Анна Сергеевна	
ТЕКСТ КАК ИНТЕГРИРУЮЩАЯ ОСНОВА ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН	252
Лебихова Анна Сергеевна	
ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КОНЦЕПТА "МОДА" В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ ФИЛЬМА "ДЬЯВОЛ НОСИТ PRADA")	257
Леньшина Елена Юрьевна Разоренов Дмитрий Александрович	

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ МЕТАФОР В РЕЧИ ПОЛИТИЧЕСКИХ 263  
ДЕЯТЕЛЕЙ

Соломон Александр Александрович

Капкова Светлана Юрьевна

# СЕКЦИЯ 1.

## «ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ»

### РОЛЬ СВЕТА В СОЗДАНИИ ЗРИТЕЛЬНОГО ОБРАЗА СКУЛЬПТУРЫ

*Олесова Надежда Сергеевна*  
студент 2-го курса, кафедра дизайна костюма МГУДТ,  
РФ, г. Москва  
E-mail: [nadiaols@mail.ru](mailto:nadiaols@mail.ru)

*Портнова Татьяна Васильевна*  
научный руководитель, профессор, доктор искусствоведения МГУДТ,  
РФ, г. Москва

Свет, обладающий оптической иллюзией, всегда вызывал постоянный интерес не только ученых, но и философов, и художников. Исаак Ньютон, Леон Баггист и Леонардо да Винчи - это только часть известных имен, оставивших важные исследования о явлении света. Но в науке влияние света в создании визуального образа скульптуры все еще в процессе изучения и систематизации с точки зрения зрительного восприятия человеческим глазом формы объекта, создаваемым светом. Изучение рассматриваемой категории света в искусстве пластики является малоизученной темой, относящейся к области не только теории и истории искусства, но и к сфере физических и технических наук. Помимо анализа, тема в дальнейшем требует практических опытов для изучения явления влияния света на разные поверхности.

Скульптура очень чувствительна к освещению. Она будет по-разному выглядеть при верхнем и боковом свете, в пасмурную погоду и при ярком освещении дня. Игра света также сильно зависит от материала из которого выполнено произведение. В наше время художники и скульпторы в современном искусстве применяют все новейшие инновационные материалы, которые позволяют по-новому выразить их эмоции и идеи. Эта тема очень актуальна в сфере музейной экспозиции и светодизайна. Когда зритель видит скульптуру, он часто не обращает внимание на то, под каким именно углом,

с помощью интенсивности, рассеивания, преломления и поглощения света создается тот образ, который отражается в данный момент. Отсюда возникает проблема эмоционального восприятия света, цвета и тени в произведениях изобразительного искусства.

В связи с этим, целью исследования является изучение и определение роли света в создании зрительного образа скульптуры.

Для того чтобы достичь цели необходимо изучить хронологию развития скульптурной пластики. Исследовать открытия, различные подходы и направления в исследовании света и теоретические учения о свете эпохи Возрождения. Рассмотреть принципы скульптурной пластики и художественные приемы изобразительности и выразительности скульптуры, ознакомиться с особенностями светового проявления на фактурном исполнении скульптуры.

Свет - в физической оптике и биофизике означает электромагнитное излучение, воспринимаемое человеческим глазом. В теологии свет обожествляли. Но одно очевидно, что свет вдохновляет как науку, так и религию, и искусство. В статье рассмотрены основные научные открытия и идеи о свете:

- Эмпедокл: «Световой поток струится из глаз моих по направлению к предметам и я вижу...»;
- Евклид: «Глаз и кончик пальца, соизмерение. Геометрия»;
- Альхазен: «Прямые линии угла световых лучей падения, идентична углу отражения. Отражение и преломление»;
- Роджер Бекон: «Свет, стекло и цвет. Возникновение радуги. Искажение света в воде и линзах.»;
- Исаак Ньютон: «Свет движется прямой линией. Призма. Свет- это сочетание цветов»;
- Джон Далтон: «Световосприятие субъективна. Световая слепота наследственна»;

- Бенджамин Томсон - Граф Рамфорд: «Свеча и Солнце. Светофильтры и затемненная трубка. Световые тени Рамфорда (позднее светомузыка). Цвет от света проявляется как частичный плод воображения психической деятельности мозга. Оптические иллюзии»;

- Томас Янг: «Свет - это волна, движущаяся подобно водяной ряби. Три частоты цветовосприятия человеческого глаза (красный, зеленый, синий)»;

- Джозав Пристли: «Явление фотосинтеза. Свет и жизнь. Абсорбирование световой энергии и преобразование растением кислорода»;

- Том Вечвуд: «Фотография. Нитрат серебра от воздействия солнечного света проявляется темное изображение. Химическая реакция»;

- Эдвард Майбридж: изобретение камеры; «Снимки движения лошади галопом»;

- Этьен-Жюль Маре: «Камера-пулемет. Движение полета птиц»;

- Братья Люмьер: изобретение кинокамеры;

- Джеймс Кларк Марквелл: «Свет - это импульсы электромагнитного энергетического излучения с измеряемой скоростью»;

- Альберт Эйнштейн: «Свет не движется прямолинейно. Свет искривляется перемещается в пространстве и времени».

Наука о свете сейчас достигла больших успехов, вместе с тем она присутствует и в искусстве. В данном случае свет и тень являются средствами изобразительности и выразительности скульптуры. Плоскости и поверхности изваянной фигуры, отражая свет и бросая тени, создают пространственную игру форм, эстетически воздействующую на зрителей. Они располагаются на поверхности в соответствии с характером лепки, а также с местоположением источника освещения. Леонардо да Винчи говорил, что в скульптуре «тень и свет накладывает сама природа». Освещение может быть удачным или неудачным. Вера Мухина утверждала: «Скульптуру можно светом убить и возродить».

Скульптура (от лат. *sculpture*, *sculpo* – “вырезаю”) - ваяние, пластика, – вид изобразительного искусства, произведения которого имеют объемно-

пространственную форму; они трехмерны и осязаемы. Скульптура подразделяется на круглую, свободно размещающуюся в пространстве, и рельеф, в котором объемные изображения располагаются на плоскости.

Существует две основные разновидности скульптуры: объемная трехмерная (круговая) и рельеф, среди которого различают: горельеф - высокий рельеф, объем выступает наполовину, почти круглая скульптура или барельеф - низкий рельеф, объем выступает на 1/3 из плоскости, контррельеф - врезной рельеф, который углубляется в плоскость. По определению скульптура бывает монументальная, декоративная, станковая. Монументальная используется для украшения улиц и площадей города, обозначения исторически важных мест и событий. К монументальной скульптуре относятся: памятники, монументы, мемориалы. Станковая скульптура рассчитана на восприятие с близкого расстояния и предназначена для украшения внутренних помещений. Декоративная скульптура используется для создания предметов быта.



*Рисунок 1. Государственный Эрмитаж города Санкт- Петербург*



*Рисунок 2. Государственный Музей Изобразительных Искусств имени А.С. Пушкина.*

Предметом исследования предложенной темы стала единственная в России скульптура Микеланджело Буанаротти “Скорчившийся мальчик” 1530-1534 г. в Государственном Эрмитаже города Санкт-Петербург (Рисунок 1.), а также репродукция в Государственном Музее Изобразительных Искусств имени Александра Сергеевича Пушкина в Москве (Рисунок 2.). Материал - мрамор.

Оригинал экспонируется по замыслу автора «обходя кругом этого юношу человеку кажется, что фигура рождается прямо на глазах». У незаконченной скульптуры более тщательно проработаны спина, таз и ноги. Скульптура выполнена по принципу автора "единство с глыбой еще не разрушено, связь с материей еще не прервана, но мрамор уже становится плотью, а образ обретает жизнь. Так же и человек – венец творения – всегда ощущает свою тысячелетнюю связь с материей, а значит – с природой». Оригинал выставлен «по - круговому» виду экспонирования, а копия скульптуры в Москве примыкает к стене. Первый вариант экспонирования дает возможность полностью осмотреть все детали скульптуры и пластическое мастерство автора. «Скорчившийся мальчик», по историческим данным, несет трагический образ и является олицетворением крушений идеалов эпохи Возрождения. Чтобы подчеркнуть трагичность произведения предлагается вариант искусственного освещения в затемненном помещении, где яркий прямой свет и тень создают резкий контраст. При натуральном свете на мраморную статую влияют несколько лучей это: свет прямых солнечных лучей, свет от неба прямыми лучами и отражающиеся в разные стороны лучи от света неба. Прямой солнечный луч создает блики на поверхности. При этом следует учесть, что цвет окружающих предметов от них накладывается рефлекс на поверхность скульптуры. Интересен факт оптических иллюзий, доказанный Джоном Далтоном и Бенджамином Томсоном в работе о субъективном световосприятии, главной мыслью которой является идея, что у каждого человека свой свето-фильтр, а это значит, что каждый видит свой цвет, в зависимости от его наследственности или психоэмоционального состояния.

Из вышесказанного следует, что цвета полутеней, теней собственных, теней, падающих от рельефов и форм скульптуры, все время меняются.

В завершении, данная статья заставляет задуматься о роли света в создании гармоничного образа скульптурного произведения. Гармоничный образ связан с правильной экспозицией, например, в музеях, а также с применением светодизайна в искусстве. На основе данной работы возможно продолжить исследование в области восприятия света и развить теорию влияния света на создание методик и концепций манипулирования световыми источниками в среде на поверхностях различных материалов при разнообразии форм.

### **Список литературы:**

1. Головин В.П. От амулета до монумента. Книга об умении видеть и понимать скульптуру- М.: Издательство Московского университета, 1999. — 123 с.
2. Иллюзии в скульптуре. <http://zamos.livejournal.com/16326.html>
3. Материалы и техника в скульптуре - Лекции - Для экзамена по зарубежному искусству.-[электронный ресурс]- <http://lib.rushkolnik.ru>
4. Официальные периодические издания: Основные направления науки о свете и цвете в XX веке:-у21[электронный ресурс]- <http://biofile.ru/his/11951.html>
5. Официальные периодические издания: интернет журнал / "Петербургские старости".- [электронный ресурс] - <http://spbstarosti.ru/headline/skorchivshijsya-malchik-mikelandzhelobuonarroti.html>
6. Скульптура как вид изобразительного искусства. - [электронный ресурс] - <http://knowledge.allbest.ru>
7. Ученые изобретатели и исторические личности.- [электронный ресурс] - <http://ais.webstolica.ru/uchenye-izobretateli-i-istoricheskie-lichnosti/uchenye-izobretateli-i-istoricheskie-lichnosti>
8. Файловый архив для студентов.- [электронный ресурс] - <http://studfiles.ru>
9. Энциклопедия «Искусство». Часть 4. - [электронный ресурс] - <http://lib.rus.ec>

## АРХИТЕКТУРА ДРЕВНЕЙ ИРЛАНДИИ

***Рыбалова Лилия Андреевна***

*студент, факультета Дизайн, «Белгородский государственный институт искусств и культуры»,  
РФ, г. Белгород  
E-mail: [liya.rybalova969@mail.ru](mailto:liya.rybalova969@mail.ru)*

***Чернявская Наталья Эдуардовна***

*научный руководитель, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранного языка, «Белгородский государственный институт искусств и культуры»,  
РФ, г. Белгород*

Архитектура – в переводе с латинского языка «умение создавать». Данный вид искусства появился с потребностью человека в комфортабельном жилье. Поэтому пещеры были заменены домами. Вместе с историей, в последствии технического развития постройки превратились в, по истине впечатляющие сооружения, которые уже отвечали эстетическим нормам. С этого момента и сложилась архитектура, как искусство. Фридрих Шеллинг об архитектуре сказал следующее [Архитектура –это музыка в пространстве, как бы застывшая музыка], с этим нельзя не согласиться, ведь до нас дошли многие архитектурные памятники, которые принесли знания о жизни былых эпох. Именно эта «застывшая музыка» рассказала нам о технологиях прошлого, о взглядах на мир и о стиле жизни людей, об их эталонах красоты, и о культуре в целом. Будь это пирамида, храм или замок они отлично вписываются в природный ландшафт, создают иную среду, пространство, в котором сочетается гармония и порядок. Если говорить об архитектуре с научной точки зрения, то это целая система зданий взаимно уравновешивающих друг друга, и которые подчинены правилам художественной организации. На ряду с точной наукой в этом искусстве создавать синтезируется и красота с её бесконечным многообразием форм.

Так как архитектура это неотъемлемый элемент нашего мира, она разделяется на разные типы сооружений, это - жилые дома; здания административного характера и здания древних эпох, которые стали бессмертными памятниками культуры – достопримечательности. Постройки

древности считаются достоянием и гордостью той или иной страны, они поражают своей монументальностью и невероятной мощью, благодаря которой они дошли до современности. Подобных сооружений в нашем мире множество, и таковыми может похвастаться Ирландия. На изучении её архитектуры и остановимся, начиная с древности и заканчивая послесредневековым периодом.

Итак, Ирландия – это страна расположенная на одноимённом острове, который находится на западе Британского архипелага. Вся его территория покрыта лугами, болотами, живописными долинами и небольшими лесами. Люди, которые приезжали сюда, отмечали, что здесь удивительного цвета трава, «самая зелёная в мире», за эту особенность природного ландшафта, страну называли «Изумрудным островом». Но это не единственное достояние Ирландии, также на острове множество рек и озёр, здесь же находится знаменитый «Мост великанов», скалы «Мохер», которые возвышаются над океаном на 200 метров. Здесь неопишуемые виды, и им подстать архитектура страны.

Первые значительные постройки в Ирландии были воздвигнуты 4 тысячи лет назад - это знаменитые ирландские Дольмены (рис.1). О них сложено множество легенд, так как до сих пор неизвестно с какой целью и каким образом их построили, между учёными идут вечные споры, поэтому в данный момент сооружения тщательно исследуют. Дольмены напоминают высокий стол, они сложены из огромных, просто колоссальных размеров каменных плит, обычно их три, две по бокам и сверху третья. Это удивительный архитектурный объект, который окутан дымкой тайн и загадок, что притягивает к нему ещё сильнее. [3.]

На ряду с дольменами древним сооружением являются курганы –это места захоронения. Самый известный из них – Ньюгрейндж, национальный памятник Ирландии. Курган представляет собой каменно-земляную округлённую насыпь, чем-то напоминающая египетскую гробницу. Здесь также прорыты под курганом туннели, а в потолке помещения присутствует одно отверстие для

освящения, свет попадает сюда лишь раз в году в день солнцестояния - 21 декабря. [3.]

Следующие постройки относятся к бронзовому веку – это ирландские крепости. Их строили из камня на земляном валу, окружённые рвом. На острове их осталось немного, в основном большинство из них разрушено временем и войнами. [2. С. 92-100]

После появления христианства, в Ирландии начали строить церкви, соборы (Клонмакнойс) и монастыри (в Глендалохе). Строения были скромными, но с ростом их влияния, сооружения стали строить высокими, более внушительными. С 1169 года в Ирландию пришёл вместе с норманнами готический стиль, который использовался при постройке средневековых замков. [1.]

На территории Ирландии было построено более 300 замков, большая часть из них в данный момент разрушены, от многих остались одни руины, но на острове не мало тех что дошли до нас довольно в неплохом состоянии. На сегодняшний день часть замков реконструировали, из некоторых сделали отели. Все эти памятники средневековья являются гордостью и яркими достопримечательностями страны. Замки Ирландии можно назвать «скалами», которые создал человек.

Одним из самых известных замков является – Замок Бларни. Это поистине величественное строение, с башнями, которое поражает своей монументальностью и великолепием. Сам замок находится в деревне Бларни. В десятом веке на его месте была построена деревянная крепость, позже её заменили каменной, а в 1446 году перестроили. Основным элементом замка является квадратный донжон (это самая высокая башня в замке), он с зубчатой верхушкой, и несколько сторожевых башен. Также под замком вырыта сеть ходов «Барсучьи пещеры». Когда происходили набеги врагов, люди могли по этим туннелям покинуть крепость. Замок славится тем, что здесь хранится «камень красноречия» или «камень Бларни», он вмонтирован в стене, по легенде тот кто поцелует его приобретёт дар красноречия. Поэтому в замок

туристы едут толпами чтобы проверить, насколько это предание правда. Есть ещё одна легенда что это тот камень, которым короновали королей Шотландии. [1.]

Замок Дангвайер (рис.4). Он расположен в графстве Голуэй и построен семейством Хайнс в 1520 году. После долгих войн замок был частично разрушен, но с начала двадцатого века новый владелец –Оливер Джон Гогерти хирург и поэт, реконструировал его. В 1945 году, крепость приобрела Леди Амфилл – она завершила реставрацию замка. В настоящее время памятник культуры Ирландии принадлежит известной, местной фирме. Летом замок открывают для посещения, ночью здесь устраивают шикарный костюмированный банкет - средневековый бал на котором играет национальная музыка, читают ирландскую литературу и проводят время в бесконечных танцах. В тот момент замок как будто оживает, время поворачивается в спять и гости оказываются в той атмосфере в которой жили люди того периода истории. Таким образом, можно наиболее полно ознакомиться с архитектурой Ирландии, прочувствовав дух средневековой жизни. [1.]

Замок Эшфорд (рис.5 и 6). Он построен семейством Бургов в 1228 году и расположен на берегу реки Конг. Замок принадлежал династии больше 300 лет, после этого у сооружения было ещё несколько владельцев и дворец становился больше - появлялись дополнительные здания, причём они отличались по стилям, но, к удивлению, они между собой гармонировали. Когда замок приобрёл Бенджамин Гиннесс, он увеличил территорию и вокруг дворца вырастил великолепнейший сад, в котором посадил свыше 1000 деревьев, здесь также сделаны новые дорожки, и построены два крыла в викторианском стиле. На сегодняшний день замок Эшфорд является одним из самых роскошных отелей мира, внутри были проведены колоссальные работы, которые привели к ошеломляющему результату, все комнаты разнообразны, великолепен также холл из дуба; сад в данный момент также невероятно красив и считается отдельным памятником искусства Ирландии. Замок просто завораживает своей красотой, многообразностью и удивительным

духом старины средних веков, это напоминает о том, что такие величественные сооружения могли позволить лишь очень богатые и влиятельные люди. [1.]

Замок Бунратти (рис.7). Его название переводится как «крепость в устье реки», это объясняет расположение строения у реки Шэннон. Замок был построен семейством Макнамаров в 1425 году. После войны сооружение было полностью разрушено, в 1646 году его реконструировали. Долгое время за замком никто не следил, и он обветшал. В 1945 году реставраторы после долгих работ, приложив не мало усилий, восстановили замок и вернули его в первоначанный вид. Удалось воссоздать обстановку характерную пятнадцатому веку: старинная утварь и антикварная, резная мебель из дерева, красивые гобелены - всё было сделано с большим трудом, но с изыском. Вокруг замка приведён в порядок живописнейший сад в викторианском стиле, по проекту 1804 года. В данный момент Бунратти является ярчайшей достопримечательностью Ирландии, и он открыт для посещения туристами. [1.]

Аббатство Кайлмор (рис.8). Он находится в Голуэй на берегу озера, среди густого леса. Замок построен в 1871 году Митчеллом Генри из серого гранита. Роскошное строение выполнено в викторианском стиле, его Генри подарил своей жене Маргарет Митчелл. Замок внушительных размеров занимает большую территорию. Сад, который расположен за дворцом, поражает своим величием - цветы растут строго вдоль определённых линий, парковая зона идеально вписывается в природный ландшафт, будто сама природа поучаствовала в создании такой гармонии и цельности. Что тоже примечательно - парк и сад обнесены викторианскими стенами. После смерти Маргарет, Генри Митчелл построил церковь (рис.9) в неоготическом стиле, она расположена дальше самого дворца и выполнена из того же камня, что и замок. Это строение также прелестно. В последующем у Кайлмор сменилось несколько владельцев, и в итоге сооружение стало монастырём. С 1993 года после реставрации замка от разрушений временем, аббатство Кайлмор открыли для посещения. [1.]

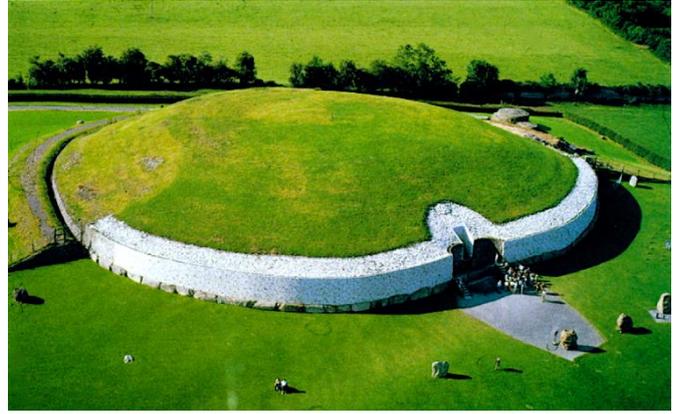
Дублинский замок (рис.10) – назван по городу в котором находится – в Дублине-столице Ирландии. Замок был воздвигнут в тринадцатом веке Иоанном Безземельным. До нашего времени дошли: часть средневековых стен и большая круглая башня Рекорд (с шахматными зубцами на верхушке). Дублинский замок – это целый комплекс построек, который дополняли крепость в разные промежутки времени: это правительственные апартаменты, Бедфорд-Тауэр, Королевская часовня, библиотека Честера Битти, внутренний двор и лужайка с газоном. Дублинский замок был резиденцией наместников, в данный момент он используется для правительственных заседаний и государственных приёмов, а также, как музей Средневековья Ирландии. [1.]

Скала Кашел – (или Скала Святого Патрика) находится в одноимённом городе графства Типеррэри. Замок был основан, как укрепление вождём Коналлом Корком в четвёртом веке. В 450 году на Скалу Кашел приехал Святой Патрик, который обратил короля в христианство. Позднее замок стали использовать, как место коронации, и вскоре крепость стала резиденцией королей. С 1101 года Скала Кашел перешла в собственность церкви и стала центром религии в Ирландии. С 1152 года замок стал резиденцией архиепископа. До нашего времени замок дошёл с ещё несколькими примыкающими строениями: высокая круглая башня (самая старая и древняя постройка); Часовня Кормака, построенная в двенадцатом веке и выполненная в романском стиле, она выглядит, как две одинаковые квадратные колонны (внутри здания находится таинственный саркофаг); и Собор построенный в тринадцатом веке и выполненный в готическом стиле. К сожалению, Скала Кашел дошёл до наших дней без крыши, некоторые его части разрушены, поэтому в данный момент в замке идут реставрационные работы. [3.]

Архитектура Ирландии славится многими культурными памятниками, все они являются неотъемлемой частью страны и национальным наследием. Эти древние и средневековые строения, которые невероятным образом сохранились, поражают нас до глубины души своей красотой и великолепием.



*Рисунок 1. Дольмен*



*Рисунок 2. Курган Ньюгрейндж*



*Рисунок 3. Замок Бларни*



*Рисунок 4. Замок Дангвайер*



*Рисунок 5. и 6. Замок Эшфорд*



*Рисунок 7. Замок Бунратти*



*Рисунок 8. Аббатство Кайлмор*



*Рисунок 9. Церковь Кайлмор*



*Рисунок 10. Дублинский замок*



*Рисунок 11. Скала Кашел*

Роскошные и величественные, каменные великаны из серого камня, совсем не похожие друг на друга являются символами Ирландии. Ведь каждое архитектурное сооружение – это непревзойдённый шедевр культуры, который имеет большую ценность для всего человечества.

### **Список литературы:**

1. Архитектура Ирландии [Электронный ресурс]. –Режим доступа:URL-[https://ru.wikipedia.org/wiki/Архитектура\\_Ирландии](https://ru.wikipedia.org/wiki/Архитектура_Ирландии) материал из википедии свободной энциклопедии (дата обращения: 06.03.16).
2. Михайлова, Т. А. Ирландия от викингов до норманнов: язык, культура, история / Т. А. Михайлова. — М.: Языки славянской культуры, 2012.— ISBN 978-5-9551-0615-1.
3. Деннисон, Габриэль и Бэйбр Ни Фхлойнн. Традиционная архитектура в Ирландии. Королевская ирландская академия: 1994. ISBN 1-898473-09-9.

## СЕКЦИЯ «КУЛЬТУРОЛОГИЯ»

### ОБРАЗ ДОМА В НАЦИОНАЛЬНОМ СОЗНАНИИ АНГЛИЧАН (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ А. БЕННЕТТА «ГОЛЫ И БОСЫ»)

***Филонов Дмитрий Русланович***

*студент 5 курса, кафедра иностранного языка как второй специальности  
ЯГПУ им. К.Д. Ушинского,  
РФ, г. Ярославль  
E-mail: [frbdima@gmail.com](mailto:frbdima@gmail.com)*

***Михнюк Кира Валерьевна***

*научный руководитель, ассистент кафедры иностранного языка как второй  
специальности ЯГПУ им. К.Д. Ушинского  
РФ, г. Ярославль*

Дом как личное пространство человека является в английской культуре важнейшей ценностью. Ученые и публицисты единодушно пишут о том, что «иметь свой дом с садиком – мечта каждого англичанина» [2]. Поразительно, но эта мечта не изменяется в течение столетий. В то время, как весь мир переселяется в многоквартирные дома, англичане, по словам Т. В. Лариной, остаются приверженными отдельному, изолированному жилищу.

В литературном произведении изображение дома, интерьера является средством раскрытия характера героя. Поэтому в статье мы ставим целью рассмотреть, как в современной английской литературе образ дома способствует изображению характеров героев, их мировоззрения, отношения к жизни, к окружающим людям. Материалом нашего исследования является опубликованная в 2012 году повесть Алана Беннетта «Голы и босы». Алан Беннет – популярный в Англии писатель и драматург, журналист, обладатель многих национальных премий.

Выбор именно этого произведения объясняется необычностью авторской трактовки темы национального характера и его изменений, оригинальностью

сюжета, художественным мастерством писателя, являющегося одним из наиболее ярких представителей современной английской литературы.

Чтобы понять, каким образом черты национального характера связаны с категорией дома, обратимся к этнографическим исследованиям. Известный политолог и публицист Вс. Овчинников указывает на такие характеристики англичан, как

1) закрытость, отделенность от других: «Дом для англичанина – это «обнесенный живой изгородью палисадник под окнами. Эта изгородь отделяет частную жизнь от внешнего мира и именно собственный дом помогает четко определить, что есть частное, а что есть общественное» [3].

2) необычайную значимость собственного дома в системе ценностей: «Домашний очаг и досуг, который с ним связан, занимает в жизни огромное место. Дом – поистине центр существования. И самым убедительным подтверждением этому служит семейный бюджет – деньги тратятся на украшение интерьера, а не на еду или одежду» [3].

3) приверженность к старине, традиции, неприятие нового: «Англичанин любит жить в окружении хорошо знакомых вещей. В убранстве дома он ценит старину и добротность, часто отождествляя эти понятия. Обновление обстановки, например, предполагает не замену того, что есть, а реставрацию имеющегося[3].

Теперь, зная традиционное отношение к дому и качества характера его хозяев, выясним, как эти качества интерпретируются А. Беннетом.

Прежде всего, чтобы было понятно, о чем произведение, скажем несколько слов о сюжете. Квартиру семейной пары, поверенного мистера Рэнсома и его супруги, обокрали. Как говорится с иронией далее, ничего необычного для современной Англии, если бы не одно «но»: из квартиры вынесли действительно все вплоть до покрывавшего пол ковролина и туалетного ерша. Кто польстится на туалетную бумагу и бывший в употреблении ерш?!

Через перипетии необходимых действий, приобретение новых вещей начинают прорисовываться характеры героев и их связь с той обстановкой, что

из дома исчезла, и новыми вещами, которые начинают в доме появляться. Миссис Рэнсом оказывается готовой к новому, она может выйти за пределы своей «крепости» (вспомним известную английскую поговорку «дом англичанина – его крепость»), а мистер Рэнсом – нет.

Новый сюжетный ход вновь удивляет читателей. Украденная обстановка неожиданно находится и выясняется, что она вовсе и не украдена, а вывезена на склад длительного хранения и там воссоздана до мельчайших подробностей по фотографиям, сделанным в квартире. Мало того, воссозданная квартира даже продолжает быть домом: новыми «хозяевами» становятся складской сторож, молодой человек, и его подружка.

Благодаря случаю (письму, адресованному соседям и попавшему в ящик Рэнсомов) героиня, миссис Рэнсом, выясняет, что произошла ошибка – вывоз обстановки на хранение заказала хозяйка квартиры сверху, а бригада рабочих перепутала этажи. Распутывая клубок дальше, миссис Рэнсом узнает, что бывшая хозяйка верхней квартиры, расставшись со своим бой-френдом, уехала в Южную Америку. Не желая, чтобы вся обстановка, которую она, дизайнер по профессии, с большим искусством подбирала, осталась бывшему возлюбленному, она заказала вывоз вещей. Но по иронии судьбы все осталось в квартире вместе с бой-френдом, а пострадали Рэнсомы. И вот пред глазами Розмари Рэнсом и, соответственно, глазами читателя, еще одна квартира, еще один дом – полная противоположность дому Рэнсомов, ультрасовременный, модный, но жизнеспособный ли, вызывающий ли ощущение настоящего дома?

Казалось бы, конец истории благополучен, все выяснилось, имущество возвратилось к супругам, но мистера Рэнсома через два месяца разбил инсульт, и он умер, окончательно закрывшись в своем «футляре». А миссис Рэнсом оказалась в ситуации «на пороге», и жизнь для нее только начинается...

Столь оригинальный сюжет выводит нас на понимание связей между внутренним миром героев и домом, который они потеряли, а затем вновь обрели.

Чтобы раскрыть эти связи, рассмотрим, насколько совпадает отношение к дому и вещам супругов Рэнсом с традиционным отношением англичан к этим ценностям.

В начале повести героиня рисуется типичной англичанкой: «Рэнсомы жили в буро-красном эдвардианском многоквартирном доме неподалеку от Риджентс-парка. До Сити было рукой подать; правда, миссис Рэнсом предпочла бы что-нибудь менее центральное: «ей смутно виделось, как она стоит в собственном саду с плетеной корзинкой в руках» [1]. Верен традициям и ее муж. Внутри собственного дома он, как моллюск, соорудил себе еще одну «раковину» - каждый вечер, надев наушники, отгораживался от жены музыкой Моцарта. Даже музыка стала «футляром», потому что кроме Моцарта он ничего не слушал. Дорогой музыкальный центр – та вещь, пропажа которой оставила его без «коккона». Он теперь словно голый, ему нужна его привычная одежда и единственное, что заботит его из новых покупок – приобретение музыкальной аппаратуры: «он купит более мощный стереоцентр и сиди-плеер, который будет оснащен системой высококачественного цифрового звуковоспроизведения и сверхочистки тона, и все это пустит через пару мощных колонок из красного дерева ручной работы» [1]. Никакие другие новые вещи его не интересуют.

Не так ведет себя миссис Рэнсом. Всю жизнь обставлявшая дом исключительно дорогими, респектабельными вещами, отвечавшими, скорее, вкусу мужа, а не своему собственному, она рада теперь возможности приобретать совершенно иные вещи. На смену «кухонным приборам фирмы «Мэджимакс» (кухонный комбайн, кофейная машина и прочее), столовому серебру, набору посеребренных салатниц фирмы «Элкингтон и Ко», салфеткам для подносов и подставкам под горячие блюда – добротным, элегантным вещам, за долгие годы не пострадавшим от боя и пыли, ухоженным и тщательно начищенным, без малейших следов износа» - приходят совершенно немислимые в прежней жизни бин-бэги (кресла-подушки), афганский молитвенный коврик, плетеное кресло, микроволновка (против последнего предмета хозяин категорически возражал, т.к. не видел в ней

смысла). Эти новые вещи символизируют начало другой жизни, не замкнутой набором традиционных английских предметов: «столовым и чайным сервизами с подобранными к ним льняными скатертями и салфетками; десертными блюдами, стеклянными вазочками и розетками», а обращенных к другим культурам, восточной, например. Не случайно эти вещи кажутся героине не временной заменой, а определенной эстетикой.

Розмари открывается не только новым вещам, но, главное, людям. Делая покупки, она знакомится с торговцами восточных национальностей, с азиатами, что было бы немыслимо до кражи. С покупкой телевизора она узнала много нового о таких отношениях между людьми, о которых ей не от кого было услышать: темы секса, скандалов звезд, «свар» между соседями никогда не звучали в их доме (мистер Рэнсом даже слов таких не признавал). Новые темы вызывают у нее интерес, хотя и с оттенком иронии.

Таким образом, очевиден прием контраста в изображении внутреннего мира персонажей. Муж не способен к переменам, он заостенел в своих традиционных ценностях, и автор в конце повести помещает его в «вечный футляр». Тогда как жена изменяется настолько, что само ограбление кажется ей благом, позволившим увидеть другую жизнь, прежде ей недоступную.

Как следует толковать авторскую позицию? Можно ли понимать, что автор однозначно на стороне миссис Рэнсом, считая правильными и необходимыми изменения в национальном характере?

Нам кажется, А. Беннетт не так прост. Иначе не появился бы в повести контраст еще на одном уровне – противопоставление традиционного дома Рэнсомов и ультрасовременного, модернизированного дома соседей сверху. Респектабельный дом Рэнсомов – это воплощение старой викторианской Англии: традиционный «набор» комнат – гостиная, столовая, спальня, кухня, соответствующие вещи: «салфетки – для туалетного столика, подносы – для кофейного, столовые дорожки – для обеденного; ножи для выпечки, особые – для рыбы и для много чего еще; изящные серебряные лопаточки, инкрустированные слоновой костью», назначения которых миссис Рэнсом так

и не смогла постичь [1]. В повести ощутима ироническая усмешка автора над бесполезностью всего этого скарба, но вместе с тем звучит и другое чувство.

Молодому поколению англичан, которому все эти вещи вроде бы должны казаться устаревшими, вовсе таковыми не кажутся. Напротив, Мартин, молодой складской сторож, наслаждается этой патриархальностью и уютом: «Ковер, софа, стулья с высокими спинками; точь-в-точь их кофейный столик, фанерованный ореховым шпоном, с резными бочками и витыми ножками, старинные дорожные часы на каминной полке, ковры на полу, лампы включены, тепло, запах готовящейся еды из кухни.

–Я хочу сказать,– сказал Мартин мечтательно,– это *настоящий дом*. - Это прекрасно, это поэзия» [1].

Совсем не видно поэзии в современном интерьере квартиры сверху, несмотря на обилие воздуха и пространства: «казалось, она попала в здание современной постройки, такой светлой, ярко освещенной и огромной оказалась лестничная площадка. В отличие от темных, поцарапанных дверей и рам красного дерева у них на этаже, тут все деревянные части были очищены и высветлены, и если у них пол был затянут оранжевым покрытием в пятнах и рытвинах, то здесь лежал толстый дымчато-голубой ковер, омывавший стены и гасивший звуки шагов. В крыше имелся восьмиугольный стеклянный фонарь, а внизу – гармонирующая с ним восьмиугольная софа. Все это больше походило на холл гостиницы или ультрасовременной больницы». Рассматривая квартиру дальше, героиня снова сравнивает ее с общественным зданием: «одна стена была стеклянная и выходила на террасу, казалось, что перед вами не комната, а скорее недо-оборудованная витрина универмага; рулон твида был небрежно брошен на стол, что требовало какого-то объяснения» [1]. Ощущения дома не возникает не только у миссис Рэнсом, чьими глазами мы видим этот интерьер, но и у его обитателя.

Таким образом, инновации, касающиеся дома, его вещного мира, оказываются непривлекательными для молодых англичан. Притягательным для них по-прежнему остается старый викторианский идеал, согласно которому

дом должен быть полной чашей, со всеми полагающимися принадлежностями, пусть даже играющими только декоративную роль. Дом должен давать ощущение закрытости, ощущение безопасности и стабильности.

Трудно сказать, соглашается ли автор с точкой зрения молодых героев. Текст пронизан одновременно и симпатией, и иронией по отношению к ним. Нам представляется, что точка зрения автора выражена в образе миссис Рэнсом. Именно этой героине дано повзрослеть, измениться в ходе всей истории. Но что случится с мироощущением героини дальше, нам неизвестно, это вопрос открытый, как и финал повести.

### **Список литературы:**

1. Беннет А. Голы и босы // Иностранная литература. – 2012. - №4. – С. 3 – 70.
2. Ларина Т.В. Англичане и русские: Язык, культура, коммуникация. – М., 2013.
3. Овчинников Вс. Корни дуба. – М., 2008

## **«КУЛЬТУРНАЯ ЖЕМЧУЖИНА» РОССИИ – ПОЛУОСТРОВ КРЫМ**

**Фомина Ирина Алексеевна**

*студент 2 курса, специальности «Туризм» ГБПОУ КК АМТТ,  
РФ, г. Армавир  
E-mail: [ira.fomina.98@inbox.ru](mailto:ira.fomina.98@inbox.ru)*

**Дмитриевская Марина Сергеевна**

*научный руководитель, преподаватель социально-гуманитарных дисциплин  
ГБПОУ КК АМТТ,  
РФ, г. Армавир*

**Актуальность темы.** Ровно два года назад, 11 марта 2014 года, была принята Декларация о независимости Автономной Республики Крым и города Севастополя. И уже 18 марта 2014 года в Кремле был подписан межгосударственный договор о принятии Республики Крым в состав России, в соответствии с которым образуются новые субъекты РФ - Республика Крым и город федерального значения Севастополь. 19 марта Конституционный Суд признал договор соответствующим Конституции РФ. 20-21 марта Договор был ратифицирован Государственной Думой и Советом Федерации. 21 марта 2014 г. - президент В.В. Путин подписал закон о ратификации договора о принятии в состав Российской Федерации Республики Крым.

Крым снова вернулся в состав России, как это было тысячу лет назад. Первые русские владения в восточном Крыму появились в X веке. Эта территория вошла в княжество Тмутараканское, созданное Святославом Игоревичем. В древнем Херсонесе (сейчас - часть Севастополя) в 988 году принял христианство великий князь Владимир.

Но уже в XIII-XIV вв. Крым вошел в состав Золотой Орды. А после её распада – стал частью Крымского ханства. За Крым воевал Иван IV Грозный, но потерпел поражение. И Петр I не смог его отвоевать.

В 1768-1774 гг., в годы правления Екатерины II, произошла очередная русско-турецкая война. Основной целью России был выход в Черное море. В ходе войны русская армия под командованием П.А. Румянцева и А.В. Суворова разгромила турецкие войска. Средиземноморская эскадра

русского флота под командованием А.Г. Орлова и Г.А. Спиридова нанесла поражение турецкому флоту. Окончательное покорение Крыма стало возможным лишь в результате заключения Кючук-Кайнарджийского мира между Россией и Турцией в 1774 году, и главная заслуга в окончательном решении Крымского вопроса принадлежит Г.А. Потёмкину. В состав России вошли Новороссия и Северный Кавказ, а Крымское ханство перешло под её протекторат. В 1783 году Крым под названием Таврическая область, официально становится частью Российской Империи.

Уже в начале XIX века в Крым отправляется русская интеллигенция. В разное время на берегу Черного моря жили и творили поэты и писатели, музыканты и художники, театралы и архитекторы. Многие из них оставили след в истории Крыма, в культуре и искусстве России.

Александр Сергеевич Пушкин описывает нам Крым:

«Кто видел край, где роскошью природы

Оживлены дубравы и луга,

Где весело шумят и блещут воды

И мирные ласкают берега,

Где на холмы под лавровые своды

Не смеют лечь угрюмые снега?

Скажите мне; кто видел край прелестный,

Где я любил, изгнанник неизвестный?» (1821 г) [2, С. 47]

В 1825 году впервые побывал в Крыму поэт, драматург, писатель Алексей Константинович Толстой. В 1839 году Крым посетил один из известнейших поэтов первой половины XIX века В.Г. Бенедиктов: «В широком пурпуре Авроры, Восходит солнце. Предо мной, Тавриды радужные горы. Волшебной строятся стеной».

В 1847 году Крым посетила поэтесса и писательница Е.С. Горчакова. В последствие она написала цикл крымских стихов и два тома «Воспоминания о Крыме» (1833-1834).

В Крыму так же побывали А.А. Фет, Г.П. Данилевский, П.П. Гнедич, О.Э. Мандельштам, В.А. Жуковский, А.Н. Островский, Д.М. Мамин-Сибиряк, М.А. Булгаков, Ю.В. Друнина, С.В. Руданский, А. С. Грибоедов, Н. В. Гоголь и многие другие. Здесь так же побывало множество композиторов, например, таких, как М.П. Мусоргский и Н.А. Римский-Корсаков.

Художник Иван Константинович Айвазовский (урожденный Ованнес Айвазян) родился в Феодосии и основой его творчества стал Крым.

Но особый наплыв русской интеллигенции в Крым наступает в конце XIX начале XX века. В 1898 году в Крым переезжает больной туберкулезом Антон Павлович Чехов. Он поселяется в Ялте вместе с сестрой Марией и матерью Евгенией Яковлевной.

К нему начинают приезжать друзья. И творчество этих людей можно условно разделить на две группы. Одни, находясь на отдыхе, создавали великие произведения, но при этом Крым не восхваляли. Он был своеобразной музой, «культурной жемчужиной». У других Крым становился основой творчества.

Бывал в гостях у А.П. Чехова Александр Иванович Куприн, который под впечатлениями впоследствии напишет свой знаменитый «Гранатовый браслет».

Иван Алексеевич Бунин на даче А.П. Чехова делает наброски автобиографического романа «Жизнь Арсеньева», за который в 1933 г. получит Нобелевскую премию. Он станет первым русским писателем, кто удостоится этой премии в области литературы.

Максим Горький, в Ялте напишет «Песня о Соколе». «Море - огромное, лениво вздыхающее у берега, - уснуло и неподвижно в дали, облитой голубым сиянием луны. ...Кажется, что небо все ниже наклоняется над морем, желая понять то, о чем шепчут неугомонные волны, сонно всползая на берег...Горы важно задумчивы. С них на пышные зеленоватые гребни волн упали черные тени и одевают их, как бы желая остановить единственное движение, заглушить немолчный плеск воды и вздохи пены»[1, С. 3]. Такое описание Крыма мы встречаем в этом произведении.

Очень часто в гостях у Чехова бывал, и Лев Николаевич Толстой. Толстой очень любил это место еще со времен Крымской войны, когда он написал свои знаменитые «Севастопольские рассказы». В конце XIX века Толстой приезжал просто отдохнуть, пообщаться с молодыми писателями и артистами, которые были частыми гостями Антона Павловича и его супруги Ольги Леопольдовны.

Именно в Ялте сам Чехов пишет лучшие свои произведения: девять рассказов включая: «Случай из практики», «Душечка», «Новая дача», «По делам службы», «Дама с собачкой», «На святках», «Архиерей», «Невеста» и две пьесы: «Три сестры» и «Вишневый сад». «Дама с собачкой», это непосредственное описание Крымских красот. В Ялте сейчас стоит памятник этому произведению.

Большим событием в жизни провинциальной Ялты и в жизни Антона Павловича Чехова стал приезд Московского Художественного театра, во главе которого стояли замечательные режиссеры – К.С. Станиславский и В.И. Немирович-Данченко.

Интересно, что именно в Ялтинском драматическом театре, том самом, артисты которого в годы немецкой оккупации Крыма будут спасать жизни детей, впервые и состоялись премьеры пьес Чехова «Дядя Ваня», и «Чайка». Сам К.С. Станиславский играл роль полковника А.И. Вершинина в «Трех сестрах».

Московская интеллигенция часто собиралась пообщаться, поделиться впечатлениями. А.П. Чехов, из-за болезни, иногда уставал от гостей и тогда он отправлялся в Гурзуф, на свою вторую дачу. Там он отдыхал от всех, а гости спокойно оставались в его доме.

Композиторы, гостившие у А.П. Чехова, делали наброски своих произведений. Эти шедевры потом признавались не только в России, но и всем мировым сообществом. Именно у Чехова, Сергей Васильевич Рахманинов, тогда еще просто Сережа, пишет первую партитуру своего Концерт для фортепиано с оркестром №2.

Близкий друг А.П. Чехова, Федор Иванович Шаляпин, дает в Ялте несколько концертов. Шаляпин настолько влюбляется в Крым, что старается приезжать туда как можно чаще. И даже нашел и облюбовал себе грот, в котором дает концерты. Сейчас грот носит его имя.

Любили бывать в гостях у Чехова и художники. Близкими друзьями Антона Павловича стали Исаак Ильич Левитан и Константин Алексеевич Коровин. И.И. Левитан подарил нам целую серию работ, посвященных Крыму и его природе. В его работах есть и берег моря, и холмистая местность, и Ялтинские улочки.

Константин Коровин предпочитал изображать цветы. До нас дошла серия работ, на которых изображены розы. Примечательно, что розы в большинстве своем были из сада самого Чехова. Его сестра Мария Павловна очень увлекалась этими цветами и имела 57 различных сортов.

Но Коровин не ограничился розарием Чеховых. Он писал и портреты, на которых он изображал друзей. Например, Федора Шаляпина.

Вообще, эпоха конца XIX начала XX века уникальна тем, что в ней переплетались писатели «золотого века русской культуры» и молодые, «серебряного века». Но и те, и другие оставили нам огромное культурное наследие. Весь мир восхищается Толстым, Чеховым, Горьким. Произведения Левитана можно увидеть в картинных галереях по всему миру. Шаляпин до сих пор считается лучшим русским певцом XX века. Каждый из них подарил миру свои произведения, побывав Крым, этой «культурной жемчужине» России.

### **Список литературы:**

1. Горький М. Избранные сочинения, Художественная литература, 1986. — 1086 с.
2. Пушкин А.С. Сочинения в трех томах. Санкт-Петербург: Золотой век, Диамант, 1997. Т.1. Стихи 1912-1822 гг. — 472 с.

**СЕКЦИЯ**  
**«ЛИНГВИСТИКА»**

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ  
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
У СТУДЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

***Бакытжан Эльмира Қаржаубаевна***

*магистрант 2-курса, Кафедра профессиональной иностранной коммуникации,  
6М011900-Иностранный язык: два иностранных языка,  
КазНПУ им. Абая,  
Республика Казахстан, г. Алматы  
E-mail: [Bak.elmira@mail.ru](mailto:Bak.elmira@mail.ru)*

***Букабаева Бахыткуль Ердесбаевна***

*научный руководитель, кандидат филологических наук, доцент, Кафедра  
профессиональной иностранной коммуникации, КазНПУ им. Абая,  
Республика Казахстан, г. Алматы*

В процессе обучения иностранному языку вторая половина прошедшего века запомнилась большими изменениями в методологии преподавания. Основной целью обучения иностранному языку стало формирование коммуникативной компетенции обучающихся студентов. Не прошло так много времени, как вслед за данным подходом появилась потребность формирования межкультурной коммуникативной компетенции, что привело к изменениям методики преподавания иностранного языка. Интерес к вопросу формирования межкультурной коммуникативной компетенции связан не только с потребностью улучшения и совершенствования изучаемого языка, а так же тесно связан с потребностью развития личности как участник процесса межкультурной коммуникации. Эти потребности привели к взаимосвязи обучения иностранному языку и формирования иноязычной личности. Под межкультурной коммуникативной компетенции понимается умение принимать, понимать и объяснять жизненное мировоззрение, как на родном так и на иностранном языке, так же в их взаимосвязи. Данная компетенция позволяет студентам стать частью глобальной межкультурной коммуникации.

В данный период изучения межкультурной коммуникативной компетенции как основной цели обучения иностранному языку многие методисты стали изучать более эффективные подходы, и предложили использовать как можно больше интерактивных методов преподавания. Игровые, проектные и многие другие методы обучения показали более эффективный результат в сравнении с традиционным подходом. Также развитие инновационной технологии в своей мере облегчило процесс обучения иностранному языку, что привело к использованию видео ресурсов, и что на сегодняшний день, при использовании согласно своим требованиям, является самым эффективным методом в формировании межкультурной коммуникативной компетенции, что в свою очередь несет характер финальной цели обучения иностранному языку.

Термин «видео» имеет огромное значение в обучении иностранному языку. Видео ресурсы несут характер как использование телепрограмм с обучающей целью, работа с фрагментами из кинофильмов, так как же использование видеокамер на уроках иностранного языка [4].

Видео материалы, которые могут быть использованы в процессе обучения иностранному языку, делятся на следующие типы:

- видео фильмы, художественные фильмы;
- телепередачи;
- видео материалы, относящие разным видом профессий;
- видео материалы, снятые студентами.

Видеоматериалы выгодно отличаются от печатных источников информации тем, что они являются актуальными темами для обсуждения, озвученные разнообразием артикуляционных особенностей и голосовых типов носителей целевого языка, позволяют изучать не только живой современный язык, но дают возможность ознакомиться с культурологическими моментами. При использовании фильмов на занятиях по изучению иностранного языка развиваются два вида мотивации: самомотивация, когда фильм интересен сам по себе, и мотивация, которая достигается тем, что студенту будет показано, что он может понять язык, который изучает.

В организации видео занятий рационально использовать коммуникативный, ориентированный на студента подход, т.е. организовывать работу, позволять группе самостоятельно пообщаться по теме занятия, поощряя самовыражение в русле обсуждения. Как правило, во второй половине занятия студенты работают в мини группах. Это позволяет максимизировать их межличностное взаимодействие. Видео может быть особенно полезным в ряде ситуаций на уроках [1]:

- если мы хотим представить законченный языковой контекст;
- показать коммуникативную сторону языка через изучение мимики и жестов;
- практиковать навыки аудирования в естественном контексте;
- представить ситуации для обыгрывания в классе (например, ролевая игра);
- практиковать навыки описания и пересказа;
- обогатить словарный запас;
- стимулировать общение или дискуссию.

Использование видео технологии значительно превышает интерес студентов, показывает живой пример тех или иных ситуации, способствует обучению иностранной культуры, мотивирует стать частью иностранной коммуникации и является эффективным для создания тематики для дискуссии.

Видео материалы могут быть использованы в следующих целях:

- в качестве языкового материала;
- в качестве средства передачи информации;
- в качестве информации о культуре изучаемого языка;
- как средство страноведений изучаемого языка.

Многие критики рассматривают использование видео технологии только как средство повышения интереса и мотивации у студентов. Однако Л.О. Свирина указывает, что использование видео технологии является эффективным методом для формирования всех языковых навыков [3]. Это доказывает, что при правильном использовании и на основе принципов

и правил, видео материалы формируют языковые навыки, такие как слушание, говорение, письмо и чтение, что соответственно приводит к формированию межкультурной коммуникативной компетенции. Основываясь на изучении автора, можно выделить, что использование видео технологии позволяет формировать следующие навыки:

- навыки слушания - голосовая информация, которая сопровождается с видеоматериалом, позволяет улучшить восприятие иноязычной речи. По этой же причине видео ресурсы используются для формирования навыков слушания. Восприятие видео материала зависит от понимания иноязычной речи. По сравнению с аудио материалами, видео материалы способствует формированию и улучшают навыки восприятия материала при прослушивании. Д. Хармер предлагает несколько вариантов эффективного использования видео материалов, таких как [5]:

- Silent viewing – просмотр видео без звука;
- Partial viewing – просмотр видео с полужакрытого экрана;
- Picture or speech – половина студентов просматривают видео полностью, а половина только прослушивает;
- Subtitled videos – просмотр видео с субтитром;
- Picture-less listening – до просмотра видео, студенты прослушивают звук.

• навыки говорения – после просмотра видео, студенты обсуждают в группе, индивидуально или в парах. Так как полученная информация является эмоциональной, студенты получают огромный стимул для говорения. Также работая с новыми словами, студентам легче вступить в дискуссию.

• навыки чтения – для формирования данного навыка можно использовать титры во время просмотра видео материала. После просмотра используются фрагменты из видео для чтения.

• навыки письма – во время и после просмотра используются грамматические упражнения, которые способствуют формированию данного навыка. Также после просмотра видео материала, основываясь на информацию

из видео, студенты пишут отчет, статьи, эссе и тому подобные письменные работы.

В заключении, Ж. Хемей показывает своей работе, что использование видео материалов в обучении иностранному языку является эффективным методом. Видео материалы дают возможность изучить и узнать культуру и традиции народов изучаемого языка, что является важным фактором [4]. К окончательной цели обучения иностранному языку относится формирование межкультурной коммуникативной компетенции [6], и при использовании видео технологии можно достичь эффективных результатов в процессе достижения данной цели.

### **Список литературы:**

1. Вайсбурд М.Л., Пустосмехова Л.Н. Телепередача как опора для организации речевой игры на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. — 2002. — № 6. — С. 6.
2. Кунанбаева С.С. Иностранные языки в современном мире: проблемы и перспективы, Алматы 1999.
3. Свирина, Л.О. Технология использования видео на уроке иностранного языка. [Электронный ресурс] / Л.О. Свирина. Методические рекомендации к семинарским занятиям по методике преподавания иностранного языка. Режим доступа - URL: [kpfu.ru/docs/](http://kpfu.ru/docs/) (дата обращения 12.04.2016)
4. Allan, M. Teaching English with Video. - Longman, 1986
5. Harmer J., 2007 The practice of English language teaching 4 th edition Harlow UK: Pearson Longman
6. Hemei J. Teaching with video in an English Class. Journal of English Teaching Forum, October

## **РЕЧЕВОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ КАК ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ОБРАЗА ПЕРСОНАЖА В РОМАНЕ Э. ГИЛБЕРТ «ЕСТЬ, МОЛИТЬСЯ, ЛЮБИТЬ»**

***Губанова Юлия Васильевна***

*магистрант 1 курса, факультет филологии и журналистики ОГУ,  
РФ, г. Оренбург  
E-mail: [gubanova.yulya@bk.ru](mailto:gubanova.yulya@bk.ru)*

***Агаркова Ольга Анатольевна***

*научный руководитель, канд. филологических наук, доцент кафедры романской филологии и методики преподавания французского языка ОГУ,  
РФ, г. Оренбург*

В литературе XXI в. все чаще наблюдается тенденция к философскому осмыслению действительности. В связи с этим, внимание читателей обращено к персонажу произведения как к речетворческой личности, способной не просто гармонично сочетаться с описанным миром, но и оказывать влияние на другие персонажи в процессе взаимодействия. Таким образом, наибольшее значение для читателей представляет речь персонажа.

В процессе общения так или иначе главный герой оказывает речевое воздействие на второстепенных героев. Речевой портрет главного героя создается с учетом цели, поставленной автором. Например, в романе Э. Гилберт «Есть, молиться, любить» главная героиня на протяжении всего романа пытается изменить свою жизнь к лучшему. Роман автобиографичен, поэтому автор, зная какую цель ему нужно достигнуть, по большей части использует стратегии и тактики убеждения. При этом главная героиня не просто подвергается убеждению, но и сама воздействует на окружающих (убеждает, уговаривает), а кроме того зачастую прибегает и к самоубеждению. Наиболее эффективной стратегией убеждения (а также и самоубеждения) является аргументация. Лингвист И. А. Стернин под аргументацией понимает «процесс приведения доказательств, объяснений, примеров для обоснования какой-либо мысли перед слушателями или собеседником» [2, с. 151].

Рассмотрим случай речевого воздействия на главную героиню. Главная героиня, Элизабет, едет на машине с подругой Айвой и по дороге делится

своими переживаниями по поводу предстоящего развода. Лиз переживает, подпишет ли ее муж документы о разводе. Айва пытается успокоить подругу, и для этого она прибегает к убеждению. Избрав в качестве основной стратегии аргументацию, Айва использует две тактики: тактику видения перспективы и тактику полного согласия. По определению О. Н. Паршиной, тактика видения перспективы (или тактика указания на перспективу) «направлена на то, чтобы выражать стратегические цели, позиции и намерения говорящего» [1]. Согласно Т. Б. Троицкой, тактика полного согласия «демонстрирует модальность уверенности и категоричности суждений» [3, с. 532].

Используя первую тактику, Айва рисует перспективу, которая заключается в том, что героиня сможет выговориться, ее выслушают.

*“You are part of this universe, Liz. You’re a constituent – you have every entitlement to participate in the actions of the universe...So put your opinion out there. Make your case. Believe me – it will at least be taken into consideration.”*

*“Really?” All this was news to me.*

*“Really! Listen – if you were to write a petition to God right now, what would it say?”* [4, p. 31].

Убеждение достигается посредством использования глаголов в форме повелительного наклонения (*put out, make, listen, believe me*), формы вопрос-ответ в виде повтора (*Really? – Really!*), определений-уточнений (*you are part of this universe, you’re a constituent*), а также условного предложения второго типа (*if you were to write... what would it say?*).

Как мы можем видеть дальше, убеждение подействовало, Элизабет согласилась написать петицию:

*“I thought for a while, then pulled out a notebook and wrote this petition...”* [4, p. 31].

Убеждение подействовало, но конечная цель еще не достигнута. Тогда Айва переходит к тактике полного согласия. Она мысленно подписывает ее петицию и убеждает Лиз в том, что все люди сделали бы то же самое.

*“Listen, Liz- anybody can sign this petition. Do you understand that? Call on anyone, living or dead, and start collecting signatures”* [4, p. 32].

Здесь так же, как и в первом примере, использована повелительная форма глагола (*listen, Liz*), а также стилистические приемы, в частности, оксюморон (*living or dead*), риторический вопрос (*Do you understand that?*).

В результате героиня почувствовала поддержку и понимание.

*“I became filled with a grand sense of protection, surrounded by the collective goodwill of so many mighty souls”* [4, p. 32].

Таким образом, конечная цель оказалась достигнута. Айве удалось успокоить Лиз и убедить ее, что все закончится благополучно.

Рассмотрим еще один пример речевого воздействия на героиню. Элизабет разговаривает с другом Ричардом. Ричард упрекает Лиз в чрезмерном планировании жизни:

*“You have got control issues, Groceries... Nobody ever told you this before?”* [4, p. 123].

В данном примере Ричард пытается объяснить Лиз, что она хочет распланировать всю жизнь. Чтобы убедить героиню, что это на самом деле так, Ричард применяет тактику привлечения предыдущего опыта (*Nobody ever told you this before?*). Используемая тактика помогает достичь требуемого результата, и героиня соглашается с другом:

*“OK, I think you’re probably right”* [4, p. 123].

Следовательно, убеждение было выполнено успешно, и герой избрал правильную тактику.

Таким образом, речевое воздействие на героиню со стороны окружающих было осуществлено благодаря безошибочно избранным тактикам, в частности тактике видения перспективы, тактике полного согласия и тактике привлечения предыдущего опыта.

В речевом портрете главной героини наблюдается не только воздействие со стороны окружающих людей, но и самовоздействие, которое в большей степени представлено самоубеждением. Элизабет пытается убедить себя в том,

что все, что она делает, на самом деле не то, чего она хочет, поэтому ее жизнь скучна и однообразна. На протяжении всего романа Элизабет меняет свою жизнь путем самоубеждения. Один из наиболее ярких примеров представлен в начале книги, когда главная героиня, сидя ночью на полу в ванной, задается вопросом, что ей делать дальше. Лиз импровизирует разговор с Богом, она пытается найти решение проблемы, используя повторение:

*“Please tell me what to do. Please tell me what to do...”* [4, p. 19].

Элизабет сама успокаивает себя:

*“Then I heard a voice...This was my voice...The voice said: Go back to bed, Liz”* [4, p. 19].

В данном примере героиня проявила самовоздействие, Лиз сама себя успокоила. Однако это не решило проблему, и Элизабет по-прежнему не знает, как изменить свою жизнь. Поэтому героиня задается новым вопросом, что же она хочет:

*“I could ask myself the radical new question: “What do you want to do, Liz?”  
...I want to learn how to speak Italian”* [4, p. 25].

Элизабет поставила для себя цель, выучить итальянский, следующая ее задача – убедить себя в том, что это возможно. Для этого она избирает тактику контрастивного (сопоставительного) анализа. В данной тактике, по мнению, О. Н. Паршиной, «сопоставление фактов, событий, результатов, прогнозов воспринимается адресатом как убедительные аргументы» [1].

Героиня сравнивает процесс изучения языка с балетом и приходит к выводу, что первое ей под силу:

*“It’s not like I was saying at age thirty-two, “I want to become the principle ballerina for the New York City Ballet.” Studying a language is something you can actually do”* [4, p. 25].

Убедив себя в том, что цель достижима, Элизабет приступает к действиям, она записывается на курсы:

*“So I signed up for classes at one of those continuing education places”* [4, p. 25].

Таким образом, героине удалось убедить себя, что она может выучить итальянский, а значит, самоубеждение закончилось успешно.

Еще одним примером самоубеждения является случай, когда Элизабет, находясь в Индии, просыпается утром и понимает, что опаздывает на утреннюю молитву. Уже собираясь выйти, она понимает, что соседка по комнате случайно закрыла ее. Здесь перед героиней стоит выбор: идти на молитву или нет. И ей предстоит убедить себя в том, что ей это необходимо.

*“My first thought was: If there were ever a good excuse not to go to the Gurugita, this would be it. My second thought, thought? Well – it wasn’t even a thought. It was an action.*

*I jumped out the window”* [4, p. 137].

Убеждая себя в том, что необходимо пойти на утреннюю молитву, Элизабет снова применяет тактику сопоставительного анализа, но в данном случае она находит плюсы в том, что можно не идти (она заперта, а это *уважительная причина не петь Гуруджиту - a good excuse not to go to the Gurugita*), но затем резко меняет мнение. Направляясь на молитву, героиня задается вопросом, правильно ли она поступила.

*“Why are you jumping out of this building?” My reply came with a fierce, impersonal determination: I have to get to the Gurugita”* [4, p. 137].

В данном случае самоубеждение произошло после совершения действия, в котором героиня пыталась себя убедить. Одним глаголом (*have to - должна*) героиня отменяет все сомнения.

Таким образом, самоубеждение достигается посредством тактики сопоставительного анализа.

Проанализированные примеры демонстрируют наиболее частые тактики убеждения, примененные Э. Гилберт в романе «Есть, молиться, любить». К тому же, избранные тактики оказались наиболее успешными, так как результат в конечном счете был достигнут, и убеждение (или самоубеждение) удалось.

Как можно заметить, речевое воздействие в данных примерах способствует дальнейшему развитию событий, т. е. если бы убеждение в том или ином примере не удалось, события бы развивались иначе. Поэтому можно смело сказать, что развитие событий в романе полностью зависит от взаимодействия между героями, а точнее, воздействия героев как друг на друга, так и на самих себя (самовоздействие). Кроме того, рассмотренные примеры помогают понять, каким является персонаж: влиятельный ли он, либо наоборот сам легко поддающийся влиянию других, а может он устойчив перед каким-либо влиянием со стороны. Следовательно, мы можем сделать вывод, что речевое воздействие является одной из главных составляющих образа персонажа, которая помогает охарактеризовать персонаж, а также предсказать дальнейшее развитие событий в произведении.

#### **Список литературы:**

1. Паршина О. Н. Как нас убеждают: анализ стратегий и тактик в примерах // Элитариум 2.0. - [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL:[http://www.elitarium.ru/kak\\_ubezhdajut\\_strategija\\_taktika\\_primery/](http://www.elitarium.ru/kak_ubezhdajut_strategija_taktika_primery/) (дата обращения 3.03.2016)
2. Стернин И. А. Практическая риторика: учеб. пособие. М.: Академия, 2012. – 272 с.
3. Троицкая Т. Б. Тактики реализации полемической стратегии в публицистическом дискурсе // Вестник Башкирского университета. – 2008. - №3 [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL:<http://cyberleninka.ru/article/n/taktiki-realizatsii-polemicheskoy-strategii-v-publitsisticheskom-diskurse> (дата обращения 6.03.2016)
4. Gilbert E. Eat, Pray, Love. - USA: Penguin Books, 2015. – 366 p.

# СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ С КОМПОНЕНТАМИ ЗООНИМАМИ НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО, АНГЛИЙСКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ

*Зеленская Анастасия Владиславовна*

*студент 5 курса, кафедра иностранных языков ТПУ,*

*РФ, г. Томск*

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

*Щербакова Ольга Владимировна*

*научный руководитель, канд. филологических наук, доцент ТПУ,*

*РФ, г. Томск*

В настоящее время проблема изучения терминов, в состав которых входят названия животных, птиц или рептилий достаточно мало изучена. В то же время, мир технологий постоянно развивается, что создает необходимость быстрого реагирования и синхронизации информации о новом устройстве, а соответственно ведет к созданию новых терминоединиц, которые бы могли не только называть объект, но и одновременно описывать те или иные, присущие ему характеристики. По этой причине необходимо проследить изменения, которые происходят в словарном составе языка и отследить наиболее часто употребляемые словоформы для укрепления знания о данном явлении и систематизации полученной информации.

Поскольку данное явление в лингвистике является малоизученным, мы считаем необходимым привести краткое определение зоонимам. В ходе изучения различных определений понятия «термин», сформулированных отечественными и зарубежными исследователями наиболее емким и кратким по содержанию является определение, предлагаемое Л.В. Ивиной, которая вслед за П.А. Флоренским, говорит о термине, как варианте общеупотребительного слова или специально созданной единице, которой присущи «как свойства первоосновы, так и новые специфические качества: «термин – как основная единица науки, специальной отрасли знания и сферы деятельности людей, призвана называть объекты и процессы и в то же время служить в качестве средства получения нового знания об окружающем мире» [4, с. 132]. В свою очередь зоотермин (зооним) представляет общее слово,

понятие, при помощи которого термины общей технической направленности и другие узкопрофессиональные единицы образуют единое терминологическое поле. Это технические имена собственные, в составе которых присутствуют названия животных или птиц в их прямом номинативном значении. Зоонимы – лексические единицы (слова и словосочетания), которые в первичном значении обозначают какое-либо животное, а созданные с их помощью образные наименования – зооморфизмы – используются для характеристики неживых объектов через свойства живых.

В данное терминологическое поле в первую очередь попадают различные инструменты и оборудование, с которыми работает специалист. Характеристика определённого инструмента или механизма, выражаемая с помощью терминологических единиц с компонентами-зоонимами, соответствующим образом предопределена теми внешними признаками или качествами, которым обладает конкретное животное.

С приходом нового устройства на рынок ему нужно достаточно быстро подобрать «имя», которое должно описывать не только его внешние признаки, но и учитывать его характеристики. В связи с необходимостью создания такого термина, словарь специалиста дополняется зоонимами, которые часто встречаются в текстах научно-технической направленности и несут не только смысловую, но и определённую стилистическую нагрузку.

Технические зоонимы можно разделить на три группы:

1) общеупотребительные – их употребление в языке является нормой и их значение понятно не только специалистам узкого профиля, но и людям не имеющим отношения к определенной области науки;

2) разговорные (употребляемые в составе профессионального жаргона);

3) узувальные зоонимы – употребляются только в определённом кругу людей (области специализации, различные военные формирования и подразделения). К этой группе можно отнести технические зоонимы, которые употребляются единично у писателей или в справочной литературе [5].

Очень часто зоонимы используются в научно-популярной и научно-технической литературе в качестве перифраза (замена названий объекта

посредством описания отличительных признаков или указанием на их характеристики). Употребление перифраз объясняется не только способностью усилить выразительность текста, это так же способствует тому, что определенные качества, стороны описываемого предмета, существенные в данном контексте, ситуации, выходят на первый план. Так, например, благодаря перифразу, употреблённому в том или ином тексте, можно узнать дополнительную информацию о каком-либо техническом средстве [3].

Нашей задачей является проведение формально-структурного анализа зоонимичных единиц немецкого, английского и русского языков для определения типичной структурной модели зоонимичных лексических единиц на материале раздела научно-технического словаря. Нами было отобрано более 50 терминов для каждого языка, путем сплошной выборки из технических словарей различных типов. Здесь мы приведем только некоторые из них. Для начала обратим внимание на технические термины немецкого языка.

**Таблица 1.**

**Технические термины-зоонимы немецкого языка**

<b>Термин</b>	<b>Перевод/определение</b>	<b>Тип структурной модели</b>
Bock	Козел - кронштейн	Односоставное существительное
Der Widder	Дикий баран - таран	Односоставное существительное
Esel	Специальная лопата (для подачи свежепроросшего солода в шнек)	Односоставное существительное
Hunde	Рудничная вагонетка (ручной откатки); шахтная вагонетка (ручной откатки); рабочий орган копра; ударный инструмент копра	Односоставное существительное
Fuchsschwanz	Лисохвост, тех. ножовка	Сложносоставное (сущ+сущ)
Eselrücken	Сортировочная горка	Сложносоставное (сущ+сущ)
Ochsenaugen	Иллюминатор, овальное окно; круглое окно судостр. боковой фонарь тех. круглое чердачное окно	Сложносоставное (сущ+сущ)
Laufkatze	Ходовая тележка тельфера; каретка (подвесного транспортёра) судостр. тележка крана; крановая "кошка"	Сложносоставное (глагол+сущ)
Reißwolf	Дезинтегратор для сахарного тростинка; шредер; щипательный волчок	Сложносоставное (глагол+сущ)
Bockshorn	Рымболт с гаком	Сложносоставное (сущ+сущ)

Согласно нашим наблюдениям, наиболее распространенным способом образования новых зоотерминов в немецком языке является словосложение без союзного элемента. Словосложение является наиболее продуктивным словообразовательным средством как в современном немецком языке в целом, так и в немецкой научно-технической терминологии в частности. Вслед за В.А. Виноградовым, под словосложением мы понимаем способ словообразования, состоящий в морфологическом соединении двух или более корней (основ), в результате чего образуется сложное слово, или композит [1].

Приведенные в нашей таблице сложные терминологические композиты немецкого языка имеют производящую основу, состоящую из двух компонентов «существительное + существительное» или «глагол + существительное», при этом один из компонентов строго подчинен другому. Сложные термины, образованные при помощи данной модели, представляют собой сочетания из двух компонентов, которые могут иметь разную словообразовательную структуру, причем первый компонент определяет второй, а второй дает общую морфологическую и семантико-категориальную характеристику всего соединения [7, с. 115].

По мнению Т.В. Горшковой, «высокая частотность употребления составных существительных, в составе научно-технических текстов представляется достаточно частым явлением» [2]. Кроме того, использование данной формы является типичным для немецкого языка, поскольку данный способ построения модели слова является самым старым в образовании новых слов и потому основной состав словаря немецкого языка представляется формой – существительное (составное) [8, с. 73]. На втором месте по частотности встречающихся форм стоит группа простых однокорневых терминов, из исследуемых нами 50 терминов, 14 единиц мы относим к данной форме. Необходимо отметить, что термины данной модели без зоонимичного компонента, встречаются в текстах так же часто, как и сложносоставные существительные без зоонимичного включения.



**Рисунок 1. Типы структурной модели в немецком языке**

**Таблица 2.**

**Технические термины-зоонимы английского языка**

Термин	Перевод/определение	Тип структурной модели
Dogs	Малоэффективные неперспективные месторождения	Односоставное существительное
Alligator grip wrench	Газовый ключ, зубчатый ключ для труб	Сложносоставное (сущ.+сущ.+сущ.)
Crow's foot	«Воронья лапа» (дефект поверхности)	Сложносоставное (сущ+сущ)
Dog house	Кабина бурильщика	Сложносоставное (сущ+сущ)
Horse collar	Подвесной хомут (для гладких труб тяжёлого низа, не имеющих прорезей для захвата)	Сложносоставное (сущ+сущ)
Snake fashion	Зигзагообразный способ укладки керн в ящики	Сложносоставное (сущ+сущ)
Bull wagon	Транспортное средство для перевозки обсадных труб к скважине	Сложносоставное (сущ+сущ)
Monkey hole	Небольшой проход из одного места в другое	Сложносоставное (сущ+сущ)
To frog up a wall	Класть стенку из кирпичей рифлями вверх	Терминологическое сочетание (Глаг. в инф + сущ. односостав.)
Towfish	Буксируемая рыбообразная капсула	Сложносоставное (глагол+сущ)

Представленные примеры терминологических единиц наглядно иллюстрируют тот факт, что зоотермины английского языка, аналогично зоонимам немецкого языка выступают в форме сложносоставных существительных. Наиболее распространенным типом сложного термина

в рассматриваемой терминологии являются двухкомпонентные структуры, которые представлены 40 единицами. Проведенный морфологический анализ сложных английских зоотерминов показал, что наиболее распространёнными составными элементами данных лексических единиц являются имя существительное и глагол.



*Рисунок 2. Типы структурной модели в английском языке*

Л. Ф. Чернявская указывает на то, что данный способ образования терминологических единиц достаточно часто применяется для образования новых терминов, в том числе таких единиц как зоотерминов или неологизмов и называет их терминами-словосочетаниями. Данный тип образования, используется для более точного описания процесса или явления по выраженным признакам [6, с. 46]. К наименее часто встречающимся формам мы относим следующие структурные формы: односоставное существительное – 6 единиц, терминологическое сочетание «глагол в инфинитивной форме + односоставное существительное» – 4 единицы.

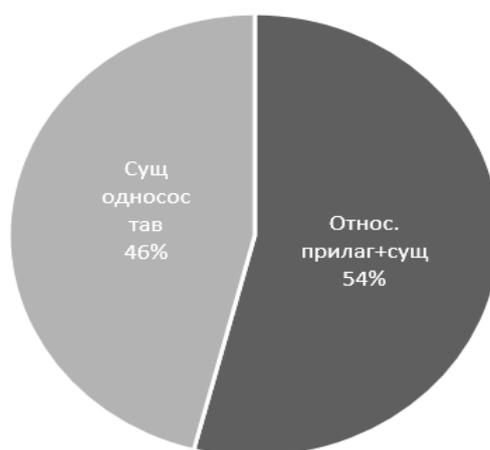
Таблица 3.

## Технические термины-зоонимы русского языка

Термин	Перевод/определение	Тип структурной модели
Червячный пластикатор	Оборудование для переработки твердых гранулированных или порошкообразных полимерных материалов в однородный расплав	Терминологическое сочетание (относ.прилаг+сущ)
Мостовой бык	Промежуточная опора моста или плотины	Терминологическое сочетание (относ.прилаг+сущ)
Козловой чугун	Название микроструктуры перлитно - ферритных ковких и высокопрочных чугунов	Терминологическое сочетание (относ.прилаг+сущ)
Кошачий глаз	Удлиненный пузырь с внутренним включением в стеклоизделии	Терминологическое сочетание (относ.прилаг+сущ)
Барашковая гайка	Гайка для крепления и соединения деталей	Терминологическое сочетание (относ.прилаг+сущ)
Обратная чайка	Крыло трапециевидной формы с закругленными концами	Терминологическое сочетание (относ.прилаг+сущ)
Воронение	Чернение стали	Односоставное существительное
Журавль	Перегиб каната	Односоставное существительное
Мушка	Дефект стекла, дефект керамики	Односоставное существительное
Паук	крестовина; звездообразная трещина на эмали (дефект)	Односоставное существительное

Как видно из приведенных примеров, в русском языке эквивалентом терминов, образованных посредством словосложения, являются чаще всего терминологические сочетания, более характерные для русской терминологии. В русском языке наиболее продуктивным является тип сложных слов с первым компонентом – именем прилагательным. Форма употребления «относительное прилагательное +существительное» (27 единиц), является ключевой для построения единиц в русском языке. Общее лексическое значение относительных прилагательных может быть определено как «относящийся к данному предмету», «характерный для данного предмета». В отличие от качественных прилагательных, относительные прилагательные в подавляющем большинстве имеют производную основу. Это объясняется тем, что в случае если относительное прилагательное образовано

от существительного, часто бывает возможна замена прилагательного сочетанием существительное + существительное с предлогом или без предлога. В русском языке, при работе с зоонимами совершить обратную замену представляется невозможным, поскольку происходит не прямой перенос признаков или характеристик животного к примеру: термины «волчья лапа» или «паразитная шестерня», не могут образовать данную конструкцию и данный тип построения формы является неприемлемым для русского языка. По этой причине мы не можем образовать пару по данному принципу, например: козловой чугуна – чугуна из козла. Реже встречается такая структурная модель как существительное односоставное – 23 единицы.



**Рисунок 3. Типы структурной модели в русском языке**

Таким образом, структурный анализ зоотерминов показал, что наиболее часто-употребляемой формой в технических текстах английского и немецкого языков является модель сложносоставного существительного (существительное + существительное), а в русском языке терминологическое сочетание (относительное прилагательное + существительное). Поскольку изучаемая терминология английского и немецкого языков носит субстантивный характер, то вторым элементом сложных терминов является существительное, а в качестве первого компонента могут выступать: имя существительное, имя прилагательное, глагол. Очень часто роль данных прилагательных выполняют имена существительные, которые, выступая первым компонентом, являются определениями ко второй части термина.

Анализ зоонимичных словоформ позволил определить типичные структурные модели зоотерминов, функционирующие в составе словаря, что помогает нам ближе ознакомиться с природой каждого языка при изучении научной и технической литературы, а также проследить какие изменения происходят в языке с появлением подобных терминов в тексте, увидеть реструктуризацию типичных словоформ на уровне грамматических категорий. В связи с этим необходимо отметить то, что определяющим фактором функционирования данных лексем в составе терминосистем и их употребление в речи носителей языка является параллелизм мира животных и мира человека, основой ассоциативной связью между животным миром и предметными понятиями человека являются наблюдения людей за разными животными, поведением, видом и характеристиками.

### **Список литературы:**

1. Виноградов В.А. Словообразование // Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. 469 с.
2. Горшкова Т.В. Сложные слова в немецком языке, их образование и трудности перевода на примере железнодорожной лексики // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 2 [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/02/31634> (дата обращения: 07.03.2016).
3. Ивина Л. В. Лингво-когнитивные основы анализа отраслевых терминосистем (на примере англоязычной терминологии венчурного финансирования). М.: Академический проект, 2003. — 304 с.
4. Позднякова С.Ю. Материалы 12 научно-технической конференции, выпуск 2, / Позднякова С.Ю, Свидерская В.Л. - ИВАИИ, 2002
5. Степаненко В.А. Автореферат «Зоонимические словосочетания», ИГЛУ, 2000. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: [http://www.istu.edu/docs/education/faculty/applied\\_linguistics\\_faculty/2013/konf\\_09\\_01.doc](http://www.istu.edu/docs/education/faculty/applied_linguistics_faculty/2013/konf_09_01.doc) (дата обращения: 07.03.2016).
6. Чернявская, Л. Ф. Английский язык. Термины и терминообразование: учебное пособие / Л. Ф. Чернявская. – Братск: ГОУ ВПО «БрГУ», 2007. – 99 с.
7. Шумайлова М.С. Актуальные проблемы развития и функционирования терминологии Интернет в немецком языке: Дис. канд. филол. наук. Омск, 2005. 193 с.
8. Donalies E. Die Wortbildung des Deutschen : ein Überblick // Studien zur deutschen Sprache. 2005. — 192 с.

## ЭРГОНИМЫ КАК ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

*Полежаева Мария Денисовна*

*студент 4 курса, факультет иностранных языков ПГСГА,  
РФ, г. Самара*

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

*Стойкович Галина Владимировна*

*научный руководитель, канд. филологических наук, профессор кафедры  
английской филологии и межкультурной коммуникации ПГСГА,  
РФ, г. Самара*

В современном мире международное сотрудничество активно развивается, и важность перевода для осуществления разного рода контактов трудно переоценить. Контакты между организациями, компаниями, фирмами, учреждениями разных стран требуют чёткого профессионального перевода, применяющего во всех аспектах деятельности. Одной из важных проблем в этой сфере является перевод названий организаций, их количество весьма велико, и с каждым годом их число растёт. Безусловно, не существует официальных списков перевода названий организаций, хотя некоторые, наиболее известные и существующие много лет, включены в словари общие и специальные, но в целом список и способы их перевода до настоящего времени не регламентированы.

Все эти факторы обуславливают актуальность исследования, представленного в настоящей статье. Мы считаем важным и практически значимым изучить способы перевода названий организаций, именуемых термином «эргоним», а также форм собственности. Таким образом, исследование направлено на выявление наиболее приемлемых из них, на совершенствование техники перевода указанных лексических единиц.

**Материалом** исследования послужил список организаций, фирм (60 наименований), предоставленный сайтом компании «Прима-Информ», занимающимся информационным провайдингом, а также лексикографические источники [6, 199 с.].

В начале необходимо осветить понятие самого термина «эргоним» и проблемы, связывающие их. Проблема перевода эргонимов, безусловно, связана с рядом общих проблем переводческой деятельности, таких как собственно переводимость, эквивалентность, перевод реалий и др. В работе мы опираемся на теоретические положения ведущих авторов в области перевода и переводческой деятельности: Л.С. Бархударов, В.Н. Комиссаров, И.С. Алексеева, В.С. Виноградов [2,5,1,4].

Л.С. Бархударов называет переводом процесс преобразования речевого произведения на одном языке в речевое произведение на другом языке при сохранении неизменного плана содержания, то есть значения [2, с. 11]. В.Н. Комиссаров выделяет эквивалентность как одну из центральных проблем перевода. Предпосылкой эквивалентности является переводимость, т.е. принципиальная возможность перевести текст. Однако, не все тексты поддаются переводу. В теории перевода известны как сторонниками принципиальной непереводаемости - В.Гумбольдт, Л. Вайсгербер: каждый язык содержит уникальную картину мира, определяющую мировосприятие говорящих на этом языке, так и сторонники *абсолютной переводимости* – философии языка Просвещения Декарта, Лейбница, Вольфа: все языки – лишь вариации некоего общего *lingua universalis* и для перевода важна лишь общность понятий. Оба подхода не отражают в целом реальную взаимопереводаемость. И.С. Алексеева пишет: «Каждый язык - гибкое, многоликое образование, также как и культура, которая постоянно изменяется» [1, с. 132]. Если язык и культура приводят к созданию уникальных языковых образований (фразеологизмов, экзотизмов), то переводимость будет зависеть от того, существует ли на данный момент коммуникативная связь между этими образованиями в разных языках. Тогда эти реалии окажутся переводимыми, несмотря на языковую уникальность, поскольку в любом языке это необходимые компоненты языкового акта.

Рассмотрим, какое место в этой области переводческой деятельности занимают эргонимы и какова их сущность.

В словаре русской ономастической терминологии Н.В. Подольской представлена классификация имен, которая включает онимы (вымышленные и реальные объекты), реалионимы (имена космических и земных пространств), топонимы (имена географических названий). В рамках изучения реалионимов Н.В. Подольская выделяет также эргонимы и дает следующее определение: «Эргоним — собственное имя делового объединения людей, в том числе союза, организации, учреждения, корпорации, предприятия, общества, заведения, кружка» [6, с. 166].

Несмотря на то, что это понятие достаточно новое в лингвистике, существует множество различных классификаций эргонимов: классификации А.В. Суперанской, И.В. Крюковой, И.В. Шимкевичем, Т.П. Романовой и др. Наиболее системной и структурированной, на наш взгляд, является классификация А.В. Суперанской [9, с. 197]. Ученый подразделяет наименования на реальные, отражающие местоположение компании и ее деятельность, а также владельца фирмы, например, *Самарское конструкторское бюро машиностроения*, *Самарский завод клапанов*, и символические, дающие предположение на характер деятельности компании, например, *Кинотеатр "Шипка"*, *Сибирьтелеком*. Исходя из данной классификации, мы можем заключить, что все эргонимы могут быть условно разделены на два типа. **Реальные** эргонимы четко констатируют сферу деятельности и месторасположение, в то время как **символические** только частично нам об этом сообщают. Например, *Сбербанк России*, *Российский Государственный Гуманитарный Университет*, *Harvard University* безусловно являются реальными эргонимами, а *Энергомаши-Строй*, *ЗАО «Аэромар»*, *Centras insurance*, *LLC Krause Grupp* – символическими. Кроме того, хотелось бы отметить, что такое разделение кажется немного грубым: редко встречаются настоящие реальные эргонимы с указанием сферы деятельности и места, а по некоторым символическим эргонимам все-таки можно предположить место их деятельности. Считаем, что такие эргонимы можно определить как

символические с элементами реальных, где распознаётся хотя бы один элемент, например *Hms-Russia, LLC Procter And Gamble Novomoskovsk*.

Перевод названий организаций является одной из наиболее сложных задач переводческой деятельности. Одна из главных причин в том, что отсутствуют единые чётко прописанные правила, по которым переводчик без труда смог бы дать адекватный перевод названия. Однако, существует несколько способов перевода названий организаций, на основании которых можно вывести определённые правила, которые следует применять с учётом индивидуальных особенностей названий форм собственности. К этим способам относятся прежде всего транслитерация и транскрипция, дословный перевод, калькирование. Рассмотрим их подробнее на отобранном языковом материале.

Следует отметить, что названия часто сопровождаются аббревиатурами, поэтому важным аспектом перевода названий компаний, организаций является перевод аббревиатур, сопровождающих их. Дело в том, что с момента установления партнерских связей на рынке между российскими и зарубежными компаниями, возникла значительная потребность в переводе документации. Однако переводчики порой ошибочно стали использовать дословный перевод в названиях организаций, тем самым приравнивая формы собственности в разных странах. Например, английская аббревиатура LLC стала отождествлять русскую ООО, а Ltd ошибочно была приравнена к ЗАО.

Однако важно помнить, что в каждой стране есть свои уникальные формы собственности со своими правами и ограничениями, соответствующими законодательству отдельной страны. Это означает, что эквиваленты форм собственности в разных языках не существуют, поскольку такой перевод изначально будет считаться неверным с юридической точки зрения. Кроме того, подобный способ перевода вводит стороны в заблуждение, т.к. становится невозможным установить страну регистрации компании. В пользу этого свидетельствуют Комментарии к Письму Банка России от 20.04.2005 № 64-Т: SWIFT BIC (международный стандарт ISO 9362): «форма собственности и организационно-правовая форма приводятся в сокращенном виде после

указания наименования заглавными латинскими буквами - ООО, ЗАО, ОАО, АКВ».

Приведём виды форм собственности, собранные на основе справочных источников и собственного языкового материала. В частности, в работе В.И. Видяпина приводятся следующие формы собственности, существующие в Российской Федерации [3, с. 179]: ООО (общество с ограниченной ответственностью); ОАО (открытое акционерное общество) 3) ЗАО (закрытое акционерное общество) 4) АОЗТ (акционерное общество закрытого типа). Кроме того, есть аббревиатуры, характеризующие направление деятельности предприятия: НПП (научно-производственное предприятие), КБ (конструкторское бюро), НИИ (научно-исследовательский институт) и другие.

В.И. Видяпин даёт список и пояснения аббревиатур форм собственности, используемые в других странах. Приведём некоторые из них: PLC (Public Limited Company), Ltd (Limited), Inc. (Incorporated), Corp. (Corporation), LLC (Limited Liability Company) и другие.

Отмечается, что при переводе формы собственности в скобках указывают название компании с «аналогом» (если он существует) аббревиатуры в языке перевода: ЗАО «Моторола» - ЗАО Motorola (Motorola, JSC). Аббревиатуру направления деятельности предприятий также следует транслитерировать, дав в скобках расшифровку: НПП «Спецкабель» - NPP Spetskabel (Spetskabel Research and Production Enterprise). При переводе иностранного названия компании рекомендуется вначале указать оригинальное название, а затем его затранскрибированный вариант на русском языке: Honda Motor Co., Ltd. - Honda Motor Co., Ltd. (Хонда Мотор Ко., Лтд.).

Исходя из всего выше сказанного, можно вывести следующие основные рекомендации и правила перевода форм собственности, направлений работы предприятий и названий компаний: 1. Аббревиатуры российских форм собственности следует транслитерировать, неприемлем их перевод с использованием иностранных аббревиатур. 2. Аббревиатуры иностранных форм собственности при переводе на русский следует транслитерировать,

неприемлем их перевод с использованием иностранных аббревиатур. Эти правила вместе с другими принятыми методами и способами приёма используются для перевода названий организаций и форм собственности. В исследованном материале было отмечено, что большинство форм собственности организаций переводятся калькированием, несмотря на то, что этот способ является недостаточно корректным юридически. Приведём некоторые примеры:

1) *LLC Nokia - ООО Нокиа*

2) *Mauser Packaging LLC – ООО Маузер Упаковка*

3) *ООО Люфтганза Техник Восток - LLC "Lufthansa Technik Vostok"*

Однако, всё же встретились случаи, где формы собственности переводились корректно, т.е. транслитерацией: *Общество с ограниченной ответственностью Мерседес-Бенц Тракс Восток - Mercedes-Benz Trucks Vostok ООО*. Таким образом, перевод остался юридически верным. Кроме того, мы обнаружили перевод, где помимо сохранения формы собственности ПЯ указывается ее аналог на русском языке: *Limited Liability Company Ikea Hanim Ltd - ООО Икеа Ханним Лтд*.

Рассмотрим основные, наиболее типичные способы перевода собственно эргонимов. Таковыми прежде всего являются **транскрипция** и **транслитерация**. Как известно, транскрипция и транслитерация - это способы перевода лексической единицы оригинала путем воссоздания ее формы с помощью букв ПЯ (языка перевода). При транскрипции воспроизводится звуковая форма иноязычного слова, а при транслитерации его графическая форма (буквенный состав) [5, с. 116].

Как российские названия, так и зарубежные названия компаний, организаций часто не переводятся, а транскрибируются. Хотя в отдельных случаях указывается перевод названия компании в скобках. Кроме того, кавычки при переводе опускаются. В нашем материале встретились примеры перевода эргонимов с помощью **транскрипции** как с русского языка на английский (*Энергомаш-Строй - Energomash-Stroy*), так и с английского

на русский (*Centras insurance - Центрас Иншуранс; Lamark Prestige - Ламарк Престиж*).

Приведём примеры перевода с русского языка на английский:

*ЗАО Аэрофлот-Карго - Closed Joint Stock Company Aeroflot-Cargo*

*ОАО Камаз - Open Joint Stock Company Kamaz*

и с английского на русский:

*LLC Abbott laboratories- ООО Эбботт Лэбораториз*

*Hms-Russia - Эчэмэс-Раша*

Следует заметить, что транскрипция как переводческий приём сопровождается переводом аббревиатур в соответствии с теми правилами-рекомендациями, которые были описаны выше.

**Транслитерация** представляет собой ещё один типичный и очень распространённый способ перевода эргонимов. В изученном нами материале обнаружено 27 случаев передачи названий организаций/форм собственности, в которых воспроизводится графическая форма (буквенный состав) переводимых слов [5, с. 116].

Приведём примеры переводов названий компаний, при этом в большинстве названий присутствуют аббревиатуры, указывающие на формы собственности, о способах перевода которых было сказано выше. Исходному названию на ПЯ соответствует его побуквенное воссоздание на ИЯ в следующих лексических единицах при переводе с английского на русский язык (не принимая в расчет аббревиатуры):

*Ford Sollers Holding LLC- ООО Форд Соллерс Холдинг; Bers Co., Ltd - ООО Берс; Limited Liability Company Alcoa Rus – ООО Алкоа Рус; Canon Ru, LLC - ООО Канон Ру; Nikon LLC - ООО Никон; LLC Ikea Hanim Ltd - ООО Икеа Ханим Лтд.*

Исходному названию на ПЯ соответствует его побуквенное воссоздание на ИЯ в следующих лексических единицах при переводе с русского языка на английский (не принимая в расчет аббревиатуры):

*Газпром Нефть - Gazprom Neft; ООО Росгосстрах - Limited Company Rosgosstrakh; ЗАО Трансаэро - Transaero Ltd.*

Было замечено, что в некоторых случаях применяются сразу два способа перевода: **транслитерация и транскрипция**. А именно, одна часть названия переводится ее звуковым соответствием, другая – буквенным соответствием. В следующих примерах названия содержат как транскрибированные элементы, так и транслитерированные.

*Mercedes-Benz Trucks Vostok ООО – Общество с ограниченной ответственностью Мерседес-Бенц Тракс Восток*, где основная часть названия переведена с помощью транслитерации, а *Trucks* - с помощью транскрипции. В переводе названия *Closed Joint-Stock Company "DHL International" – ЗАО "ДХЛ Интернешнл" ДХЛ* - передано транслитерацией, а *интернешнл* – транскрипцией. В данном случае могут возникнуть разногласия в произношении названия. *DHL* – немецкая компания, следовательно «ДХЛ» соответствует правилам немецкой фонетики. Тем не менее, следующая часть названия, *INTERNATIONAL*, переведена в соответствии с правилами чтения английского языка. По-немецки это звучало бы как «интернатъёналь». Это означает, что скорее всего перевод осуществлялся согласно правилам английской фонетики. Поэтому перевод «ДХЛ» можно считать за транслитерацию, а «интернешнл» за транскрипцию. Другие примеры:

*Acer Marketing Services Llc - ООО Асер Маркетинг Сервисиз: Асер Маркетинг* – транслитерация, *Сервисиз* - транскрипция.

*LLC "Coca-Cola Soft Drink Consulting" - ООО "Кока-Кола Софт Дринк Консалтинг": Кока-Кола Софт Дринк* - транслитерация, *консалтинг* – транскрипция.

Также были обнаружены случаи, когда применяются сразу калькирование и транскрипция. А именно, одна часть названия переводится ее звуковым соответствием, другая - словарным соответствием. Например, в названии, *ООО "Лада-Автозапчасть" - "Lada - Autopart" Ltd*, *"Лада"* переведено транскрипцией, а *"Автозапчасть"* калькированием. Другие примеры

смешанного перевода с английского на русский: *LLC McDonald's Golden Arches* - *ООО Макдоналдс Золотые Арки*; *Mitsubishi Avtocenter. Ltd* - *ООО Мицубуши Автоцентр*. С русского на английский: *Сбербанк России* - *Sberbank Of Russia*.

Достаточно редко при переводе эргонимов встречается дословный перевод. В нашем источнике был обнаружен следующий пример перевода названия высшего учебного заведения с русского языка на английский: *Российский Государственный Гуманитарный Университет* - *Russian State University For The Humanities*.

Таким образом, на основе полученных данных, мы выяснили, что большинство эргонимов переводятся при помощи транслитерации (с русского на английский – 47%, с английского на русский – 42%) и транскрипции (с русского на английский – 35%, с английского на русский – 30%). Менее частотными оказались сочетания транскрипции и транслитерации (были обнаружены случаи только при переводе с английского на русский – 11%), кальки и транскрипции (с русского на английский – 9%, с английского на русский – 14%), а также дословный перевод (с русского на английский – 9%, с английского на русский – 3%).



*Рисунок 1. Способы перевода эргонимов с русского на английский (23)*



*Рисунок 2. Способы перевода эргонимов с английского на русский (37)*

Настоящее исследование позволило также выявить некоторые ошибки при переводе форм собственности. Так, многие переводчики по-прежнему применяют калькирование, несмотря на то, что этот способ делает перевод юридически некорректным.

Представляется, что результаты исследования имеют практическую ценность, так как дают конкретные рекомендации, которые могут использовать как профессиональные переводчики, так и сотрудники организаций, владеющие английским языком, для перевода эргонимов, который является столь необходимым и востребованным в современном поле международной деловой активностью. Кроме того, собранный нами материал является ценным для преподавания теории перевода, может использоваться на занятиях по практическому переводу, а также может быть непосредственно применен на практике с целью совершенствования техники перевода.

## Список литературы:

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение: учеб. пособие. СПб.: Академия, 2004. – 352 с.
2. Бархударов Л.С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 240 с.
3. Видяпин В.И., Добрынин А.И., Журавлева Г.П. Экономическая теория: Учебник. М.: Инфра-М, 2003. – 714с.
4. Виноградов В.С. Введение в переводоведение. М.: Изд-во Института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
5. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода. М.: ЭТС, 1999. – 192 с.
6. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии М.: Наука, 1978. – 199 с.
7. «Прима-Информ»: сайт компании, занимающейся информационным провайдингом [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.prima-inform.ru/> (дата обращения: 18.01.2016).
8. Романова Т.П. Проблемы современной эргонимии // Вестник СамГУ, серия «Филология». – 2009, №3 (69). – С. 174-180.
9. Суперанская, А.В. Общая теория имени собственного, 2009. – 370с.

**СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КОМИЧЕСКОГО В СКАЗКЕ  
С. МИЛЛИГАНА «SIR NOBONK AND THE TERRIBLE DREADFUL  
AWFUL NAUGHTY NASTY DRAGON»**

***Раковская Мария Сергеевна***

*студент 5 курса, кафедра английского языка, ВГПУ,*

*РФ, г. Воронеж*

*E-mail: [mariya.kolchina.2012@mail.ru](mailto:mariya.kolchina.2012@mail.ru)*

***Капкова Светлана Юрьевна***

*научный руководитель, канд. филолог. наук, доцент ВГПУ,*

*РФ, г. Воронеж*

Говорить о самостоятельности детской литературы стало лишь возможным только после того, как авторы обнаружили особые языковые средства, которые учитывают возрастные особенности мышления, восприятия и речи ребенка [2, с. 32]. По мнению Л.А. Гараниной «ребенок познаёт окружающий мир, воспринимая целостность и разделенность его явлений через слова». Одним из показателей зрелости языка современной детской литературы является выработка и актуализация в нем средств и приемов создания комического [1, с. 22].

Комический эффект слов, прежде всего, связан с их многозначностью и метафоризацией. Для создания комического эффекта каждый автор использует определенные комические приемы, за счет чего его стиль и язык становится уникальным и неповторимым, как отмечает С.Ю. Капкова [3, с. 151]. В основе комического всегда лежит какое-то несоответствие, нарушение нормы, комизм может усиливаться за счет отдельных слов, ситуативно или на уровне двуплановости восприятия. В данной статье мы попытаемся описать некоторые средства выражения комического в сказке С. Миллигана «Sir Nobonk and the Terrible Dreadful Awful Naughty Nasty Dragon».

В данном примере мы можем наблюдать фонетический каламбур, в основе которого лежит омонимия и антитезу, которые участвуют в создании комического эффекта.

**...this Jungle was always on time. Some people are always late, like the late King George V. But not this Jungle.**

Фонетический каламбур создается следующим образом: слово *late* в сочетании с глаголом *to be* имеет значение *опаздывать*, а в словосочетании *the late King George V* имеет значение *покойный*. Если мы обратим внимание на первое и последнее предложение, то можно проследить наличие комического эффекта. В первом предложении присутствует олицетворение, т.е. джунгли обладают способностью приходить куда-либо без опозданий, вовремя. А в последнем предложении указывается на такую привычку человека, как опаздывать. Таким образом, первое и последнее предложения противопоставляются, тем самым усиливая комический эффект.

Далее автор использует метафорическую гиперболу:

**Trees never spoke, not even to each other, so they never said much (actually one tree did once say "much" but nobody believed him)**

Данная гипербола строится на олицетворении (*Trees never spoke*) и усиливается ситуативной обусловленностью преувеличения (*not even to each other; they never said much; actually one tree did once say "much"; nobody believed him*), чтобы показать, как деревья приобретают человеческие качества в рассказе ребенка.

В следующем примере мы видим горькую иронию, которая строится на ситуативной обусловленности.

**But if ever an animal killed a man, it was in all the newspapers.**

В данном отрывке речь подразумевается сравнение событий, которые имеют место быть в повседневной жизни: люди часто убивают животных (например, на охоте или домашних, которые специально выращиваются на убой) и это не является событием для прессы, но, говоря о жизни в Джунглях, убийство человека животным становится событием для прессы.

В следующем примере представлена гипербола.

**...so he put on a fierce look and then, leaping in the air, he gave the biggest, loudest roar in the world. "ROAR - ROAR - ROAR!! ROAR!!!" he went; in fact**

**he roared so loud that it loosened all the roots of his hair and tinkle tinkle all his lovely mane fell off.**

Гиперболический эффект создается за счет использования качественных прилагательных в превосходной степени (*the biggest, loudest roar*). В последнем предложении для описания последствия львиного рыка использованы сразу две гиперболы (*loosened all the roots of his hair; all his lovely mane fell off*)

Для создания эксцентрического эффекта С. Миллиган часто использует гротеск.

**His hairs didn't go back in, they just lay there smiling up at him, in hairy (that's hair language).**

Ярко выраженное неправдоподобие в данном примере построено на олицетворении. Опавшие волосы не только не возвращаются к своему бывшему хозяину (*didn't go back in*), но еще и смеются над ним (*they just lay there smiling up at him*) на своем собственном языке (*in hairy (that's hair language)*).

Лысый лев стал объектом насмешки в Джунглях, все отвернулись от него.

**Everyone laughed. His own flea left him.**

В данном примере мы видим очередную гиперболу, явное преувеличение и неправдоподобие того, что даже блоха покинула Лысого Льва из-за насмешек над ним.

В следующем примере для создания комического эффекта, автор вновь прибегает к гиперболе.

**By now Bald Twit Lion had cried so much he ran out of tears, and had to drink two gallons of water, (one for each eye).**

Лев так много плакал, что его слезы иссякли (*he ran out of tears*), чтобы продолжить оплакивать свою опавшую гриву, ему пришлось выпить два галлона воды из расчета по одному на каждый глаз - *to drink two gallons of water, (one for each eye)*.

В следующем примере в основе комического эффекта лежат гиперболы и каламбуры.

**One night when he was having tea (Lyons) he said, ‘I can’t go being bald. It’s a big problem: I must find a solution.’ So he squeezed every tube in the jungle but not one had the right solution in it.**

Гипербола строится на олицетворении: лев пьет чай, как человек. Фонетический каламбур состоит в том, что название известного английского чая марки Lyons произносится так же, как и существительное в форме притяжательного падежа lion’s. Поэтому у человека при восприятии данного предложения, складывается впечатление, что Лысый Лев пьет чай, который пьют только львы. Вторым преувеличением является то, что в поисках снадобья для восстановления волос, Лев выдавил все тюбики с их содержимым. В данном случае гипербола также построена на олицетворении. В основе второго каламбура в этом отрывке лежит полисемия слова solution. Слово solution имеет несколько значений, такие как: 1)раствор; 2) решение, разрешение вопроса; 3) мед. микстура, жидкое лекарство 4) разрешение болезни, кризис и тд. Опираясь на контекст предложений, будет логичным предположить, что в первом случае слово solution переводится как *решение*. А во втором случае данное слово будет переводиться как *микстура* или *лекарство*, т.к льву необходимо средство для восстановления волос.

В следующем примере описывается реакция львиц, увидевших своих побрившихся львов-мужей.

**... the lady lions were all furious with fury at their silly bald husbands...**

В основе комического эффекта лежит тавтология – прийти в ярость от ярости (all furious with fury) – в сочетании с олицетворением (львицам приписывается эмоциональное состояние, свойственное человеку).

В связи с отсутствием телевидения как средства массовой информации, все звери собрались посмотреть на Лысого Льва и посочувствовать.

**The animals, having no television, gathered around him to look and feel sad.**

Ситуативная обусловленность и олицетворение (*having no television, gathered around him to look and feel sad*) настраивают на иронический тон, что и приводит к комическому эффекту.

Далее описывается ворона, чей голос Лев услышал.

**It was a lovely cross-eyed white crow (he had once been a black one, but he went colour blind making a rainbow).**

Комический эффект в данном примере заключается в использовании двух оксюморонов и детского пояснения, почему ворона стала белой, т.е. ситуативной обусловленности. Первый оксюморон представляет собой словосочетание *a lovely cross-eyed*, т.е. физический недостаток имеет положительную коннотацию (*милый косоглазый*), *white crow* – белая ворона, т.е. второй оксюморон, так как ворона обычно черного цвета.

Далее, Ворона дает Лысому Льву совет сбрить гривы у всех остальных львов.

**"Why don't you get all the other lions to shave their heads bald then yours wouldn't notice!"**

В данном примере комическое строится на неправдоподобии и олицетворение (ворона дает совет заставить других львов побриться налысо), помимо этого, комический эффект усиливается ситуативной обусловленностью, которая имплицитно реализуется контрастом (Лев, царь зверей, слушает советы вороны, которая считается глупой птицей).

В следующем примере мы наблюдаем пример алогизма. Алогизм часто используется в качестве стилистического приема намеренного нарушения логических связей для создания комического эффекта или иронии. В нашем случае мы наблюдаем иронию, в основе которой лежит антитеза.

**There was no organization there, but everything worked out perfectly.**

Автор говорит о том, что в джунглях отсутствовала их организация или управление, но в то же время все работало идеально, т.е. жизнь в джунглях протекала без сбоев. Противопоставление заключается в использовании словосочетаний *no organization* и *everything worked out perfectly*.

В ходе нашего исследования мы пришли к выводу, что для достижения комического эффекта умело автор использует гротеск, гиперболы, ситуативную обусловленность, фонетические и лексические каламбуры, а также оксюмороны.

### **Список литературы:**

1. Гаранина Е.А., Филатова И.В. Оппозиции в текстах сказок как средство обогащения словаря дошкольников / Е.А. Гагарина, И.В. Филатова // Самарский научный вестник. 2013. № 2 (3). С. 22-25.
2. Гаранина Е.А. Лингвистика комического [Текст]: (на материале детской литературы): монография / Е. А. Гаранина; Поволжская государственная социально-гуманитарная академия. - Самара: Изд-во ПГСГА. 2011. - 180 с.
3. Капкова С.Ю. Трудности передачи комического в детской английской литературе / С.Ю. Капкова // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2014. № 1 (21). С. 151-157.
4. Milligan S. A Children's Treasury of Milligan / S.A. Milligan. London: Ted Smart. 2001. – 208 p.

**СЕКЦИЯ**  
**«ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ»**

**ОБРАЗЫ СВЯТЫХ ОТЦОВ В РОМАНЕ ЗАХАРА ПРИЛЕПИНА**  
**«ОБИТЕЛЬ» (ВЛАДЫЧКА ИОАНН И ОТЕЦ ЗИНОВИЙ)**

*Голев Максим Анатольевич*  
*студент 4 курса, историко-филологический факультет БГПУ,*  
*РФ, г. Благовещенск*  
*E-mail: [maks.golev.blg@mail.ru](mailto:maks.golev.blg@mail.ru)*

*Гуськов Вячеслав Владимирович*  
*научный руководитель, канд. филологических наук,*  
*доцент кафедры русского языка и литературы БГПУ,*  
*РФ, г. Благовещенск*

Лагерная тема в русской литературе берет свое начало в XIX веке. После восстания декабристов в свет выходят мемуары (после возвращения в связи с амнистией), в которых впервые было рассказано о каторге в Сибири. Мемуары несли новые знания о Сибири и ее обитателях, это были свидетельства из первых рук. Впервые общество получило рассказы не случайных и временных наблюдателей, но самих обитателей «ада».

Продолжателем традиций декабристов стал Ф. М. Достоевский. Именно его по праву называют основоположником русской «каторжной прозы».

Большой вклад в развитие русской «каторжной прозы» внесли многие русские писатели. Среди них П. Ф. Якубович и А. П. Чехов. П. Якубович в своем романе «В мире отверженных. Записки бывшего каторжника» создал достоверную картину каторжной действительности, а запоминающиеся образы каторжных начальников являются своего рода прототипами будущих гулаговских «царьков». А. П. Чехов средствами художественной публицистики развил традиции Ф. М. Достоевского.

Казалось бы, уже многое в русской литературе XX века сказано о позорной «истории нашей канализации» такими писателями, как А. Солженицын, В. Шаламов, С. Довлатов, Г. Владимов, А. Жигулин и другими. Однако

в середине апреля 2014 года в свет выходит роман «Обитель» писателя Захара Прилепина, который родился в совсем другую эпоху и смотрит на события, описанные им в произведении (лагерь особого назначения на Соловках), почти через столетие.

Конечно же, от писателя нашего времени следует ожидать нового подхода к раскрытию лагерной темы. Своё особое понимание трагических событий и, соответственно, иной подход к художественному их отражению Прилепин объясняет в одном из интервью. Высказываясь о Соловках, он отмечает, что это был еще тот описанный Шаламовым кошмар. Более того писатель уверен, что на Соловках существовала установка на перековку человека, и наряду с различными зверствами там происходили вещи фантазмагорического характера [1].

Писатель, не отменяя ужас и бесчеловечность лагерей, четко разграничивает для себя Соловки и будущий ГУЛАГ. Захар Прилепин говорит о том, что после прочтения Шаламова и «Архипелаг Гулаг» пришёл к выводу, что это лагеря совсем иного толка.[1].

Как известно, на Соловках сидело большое количество священников и монахов, собранных из разных уголков страны. Для них была выделена специальная 6-ая рота. Священники работали сторожами, так как, по мнению большевиков, были пригодны для такого труда, благодаря своим религиозным убеждениям.

Действующими лицами в романе становятся два святых отца: Владычка Иоанн и батюшка Зиновий. Персонажи противоположные по своему характеру и взгляду на Соловки.

Владычка Иоанн, добрый, смиренный священник, который любит людей истинно христианской любовью. Даже тот факт, что отца Иоанна называют не «владыка», а «владычка», прибавляя к имени уменьшительно-ласкательный суффикс, свидетельствует о нежном и ласковом отношении героев и автора к священнику. При первой встрече с ним, даже Артём испытывает тёплые чувства к Владычке:

*«Артём с тёплым удивлением поймал себя на мысли, что тоже хотел бы поцеловать эту руку, – ему помешала даже не гордость, а страх сделать это как-то неправильно». [3, с. 44].*

Священник воспринимает лагерь как место земного покаяния:

*«У Бога Соловки для нераскаявшихся – так, значит, лучше раскаяться вовремя, и земные Соловки – не самое дурное для этого место» [3, с. 145].*

Другой священник, Зиновий, появляется первый раз в лазарете, Артём считает его юродивым, так как он постоянно попрошайничает у заключенных, пытаясь добыть себе хлеба и сахарку. Отношение Артёма к нему из первоначального (негативного) меняется в противоположную сторону, когда он попадает на Секирку:

*«Зиновий, видел Артём, оказался вовсе не столь жалок<...> За юродством явственно просматривались необычайная крепость духа и яростное человеческое мужество» [3, с. 554].*

Отец Зиновий существенно отличается от Владычки Иоанна. В отличие от второго, считающего, что силы ада и власть советов не всегда одно и то же. Зиновий выступает как ярый противник и обличитель большевизма, он не боится прямо высказывать своё мнение чекистам:

*«– Зиновий, пёс волосатый, надумал отречься?*

*– От Антихриста, – сказал, как плюнул, батюшка [3, с. 571].*

Роль, отведенная Владычке Иоанну и батюшки Зиновию автором, раскрывается, когда Артём попадает на Секирку. Секирка – страшный штрафной изолятор, в котором заключенные страдают от невыносимого холода и голода, где им приходится спать друг на друге, чтобы не замерзнуть ночью, где чекисты изощрённо пытаются заключённых.

Одной из таких пыток был звонок в колокольчик перед тем, как вывести одного из узников на улицу и расстрелять. Этот звонок, предвещавший смерть, полностью деморализовал находящихся в помещении людей, доводил их до истерик и умоисступлений. В один из таких обходов разворачивается самый мрачный эпизод в романе, сцена коллективной исповеди, одна

из ключевых в «Обители». Владычка Иоанн и батюшка Зиновий призвали всех заключенных на Секирке к покаянию. Тогда поднялся крик, как «на скотобойне», отмечает автор. Тогда и у Артёма открылись глаза на себя: *«Какое богатство у меня! Весь как в репьях! Как в орденах! Да есть ли такой грех, которого не имею?»*

Прозрели и остальные заключенные и стали неистово каяться во всех своих самых страшных грехах:

– *Я зарезал жену!...*

—*Расстрелял жидка! ...*

— *Боже мой, я ограбил и убил старуху!...*

— *Задушил ребенка! Помилуй! Всеблагой! Молю!»* [3, с. 563].

В унисон Артему говорит Владычка Иоанн: *«Ведь и не одни невинные здесь собрались... да не каждый даже себе признается, с какой виной он сюда пришел»* [3, с. 145]. Об этом пишет и Галина Кучеренко в своих дневниковых заметках, представленных автором в конце книги: *«Тут все говорят, что невинновы – все поголовно, и иногда за это хочется наказывать: я же знаю их дела, иногда на человеке столько грязи, что его закопать не жалко, но он смотрит на тебя честными глазами. Человек – это такое ужасное»* [3, с. 718]. Именно поэтому Владычка считает, что Соловки – место для раскаяния. *«Каждый человек носит на дне своём немного ада»,* – говорит про себя Артем.

Из этой сцены, где ключевую роль играют два священника, вытекает одна из основных идей автора, что все люди без исключения грешны, а Соловки – это не только ад на земле, но и место, где можно раскаяться. В финале повествования Прилепин подчеркивает эту мысль:

*«Потом будут говорить, что здесь был ад. А здесь была жизнь. Смерть – это тоже вполне себе жизнь: надо дожить до этой мысли, её с разбегу не поймёшь. Что до ада – то он всего лишь одна из форм жизни, ничего страшного»* [3, с. 689].

Прилепинская тема покаяния перекликается с Солженицынской идеей раскаяния, а также с его представлением о лагере как «не только отрицательной школе», которые он излагает в «Архипелаг Гулаг»(1958-1968). Солженицына восхищает подвиг заключенных, которые смогли выстоять в условиях лагерей. ГУЛАГ, по Солженицыну, растлевает изначально слабых; выживают сильнейшие, сохранившие свои убеждения и веру. В романе Прилепина все без исключения грешны, но имеют шанс исправиться через покаяние.

Важно учесть, что Прилепин считает русскую историю статичной. [1]. Тогда местом для покаяния и Божьим попущением становятся не только Соловки, но и вся Россия, об этом автор прямо говорит в послесловии:

*«В России всё Господне попущение. Ему здесь нечем заняться.*

*Едва Он, утомлённый и яростный, карающую руку вознеся, обёрнётся к нам, вдруг сразу видит: а вот мы сами уже, мы сами – рёбра наружу, кишки навывпуск, открытый перелом уральского хребта, голова раздавлена, по тому, что осталось от лица, ползает бесчисленный гнус» [3, с. 703].*

В конечном итоге батюшка Зиновий и Владычка Иоанн выступают косвенными выразителями религиозных воззрений автора (второй, несомненно, ближе Прилепину), помогают понять авторское представление о назначении России.

### **Список литературы:**

1. Горбачев, Александр. Захар Прилепин: Я чувствую живую радость, от того что опять вызвал бешенство. – Режим Доступа. – URL:<http://vozduh.afisha.ru/books/zahar-prilepin-russkiy-chelovek-neizmenen-v-etom-zalog-ego-sushchestvovaniya/>(дата обращения 11.11.15)
2. Официальный сайт Захара Прилепина. Раздел: пресса. Пресса о романе Обитель. – Режим доступа. – URL: <http://www.zaharprilepin.ru/ru/pressa/pressa-o-romane-obitel>(дата обращения 11.11.15)
3. Прилепин, Захар. Обитель: роман. М. : АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2014. – 746, [6] с.
4. Солженицын, А. И. Архипелаг ГУЛАГ: Опыт художественного исследования: в 3т. Т. 2. – М. : Новый мир, 1990. – 464 с.
5. Урманов, А. В. Творчество Александра Солженицына: учебн. пособие. М. : Флинта: Наука, 2003. – 384 с.

**ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ МИФОЛОГИЧЕСКИЕ МОТИВЫ  
В СОВРЕМЕННЫХ ПОСТАНОВКАХ СКАЗОК-ОПЕР  
(НА ПРИМЕРЕ ОПЕР «СКАЗКА О ЦАРЕ САЛТАНЕ»  
И «СНЕГУРОЧКА», ПОСТАВЛЕННЫХ В САМАРСКОМ  
АКАДЕМИЧЕСКОМ ТЕАТРЕ ОПЕРЫ И БАЛЕТА)**

*Дерюгина Дарья Александровна*

*студент, филологический факультет Самарского государственного  
аэрокосмического университета им. ак. С.П. Королева (национального  
исследовательского университета),*

*РФ, г. Самара*

*E-mail: [deryugina.dasha@yandex.ru](mailto:deryugina.dasha@yandex.ru)*

*Шевченко Екатерина Сергеевна*

*научный руководитель, д.ф.н., доцент кафедры русской и зарубежной  
литературы и связей с общественностью СГАУ им. ак. С.П. Королева  
(национального исследовательского университета),*

*РФ, г. Самара*

Оперы Римского-Корсакова «Сказка о царе Салтане» по одноимённой сказке А. Пушкина (либретто В. Бельского) в постановке режиссёра И. Фадеева и «Снегурочка» по пьесе А. Островского (либретто Н. Римского-Корсакова) в постановке М. Панджавидзе проходят с аншлагом в Самарском театре оперы и балета.

Современная постановка значительно отличается не только от оригинальных произведений, но и от первых либретто и первых постановок конца XIX века. И дело не столько в использовании сегодня высоких технологий, позволяющих задействовать минимум декораций за счёт проецирования изображений, добавлять различные световые и искусственные шумовые эффекты. (Это, безусловно, привлекает современного юного зрителя, привыкшего к яркости, зрелищности, динамичности.) Изменяются в соответствии с нашей действительностью и смысловые оттенки в произведениях. Так, например, в постановках «Сказки о царе Салтане» конца XIX века в образе царя, глуповатого и незадачливого, была нескрываемая ирония, предвосхищавшая остро сатирическую направленность последующих сказочных опер Римского-Корсакова «Кашей Бессмертный» и «Золотой петушок». Сегодня

акценты снова сменились, и в опере остался лишь мягкий лёгкий юмор, присущий и самой сказке Пушкина. Это изменение весьма закономерно.

Кроме того, современные режиссёры стремятся сделать постановки более адаптированными для детей: сводят к минимуму значение любовного конфликта и перенасыщают оперы мифологическими мотивами.

«Сказка о царе Салтане» у Пушкина и «Снегурочка» у Островского максимально, насколько это возможно для сказок, реалистичны. Мир сказок, с народными гуляньями, песнями, плясками, житейскими бытовыми заботами, схож с реальным миром, чудеса гармонично переплетаются с жизнью. Дед-Мороз, Весна-Красна, Снегурочка, Лель – больше обладающие чувствами и телесным обликом люди, нежели бесформенные стихии, а сватья баба Бабариха – обычная вредная ворчливая старуха, мешающая чужому счастью.

В современных постановках эти образы более мифологичны по сравнению с авторскими сказками. Так, Бабариха у А. Пушкина – второстепенный персонаж, лично практически не участвующий в конфликте. Единственные её слова – это рассказ о прекрасной царевне. В остальных случаях, она всегда упоминается вместе с сёстрами царицы: *«А ткачиха с поварихой,/ С сватьей бабой Бабарихой...»* [6, с. 628] В сказке мы не найдём портрета Бабарихи. Единственная фраза, которая даёт самое общее представление о ней, помещена в сцене со Шмелём-Гвидоном: *«А царевич хоть и злится,/ Но жалеет он очей/ Старой бабушки своей»* [6, с. 642].

В либретто В. Бельского Бабабариха принимает уже большее участие в конфликте. Она высказывает идею обмануть царя, подменить письма: *«Мы гонца к себе заманим,/ Обойдем его, обманем,/ Пивом пьяным напоим,/ Обобратить его велим»*. Сцена подмены письма у Бельского не прописана.

В современной постановке Бабариха не просто злая бабка, но колдунья, ведьма. Она творит зло не только собственными руками (именно она перенимает гонца и меняет письма), но и ворожкой.

Образ наполнен демоническими чертами. При ней обязательный волшебный предмет ведьм и колдунов – клюка. Навершие клюки представляет

собой голову козла – животного, считавшегося спутником нечисти. Например, по легенде о сотворении людей Бог создал человека, а дьявол – козла [4, с. 107]. В некоторых мифах козёл является транспортным средством колдуний наряду с кошками и волками у колдунов [2, с. 51]. Кроме того, головной убор «сваты» похож на рога, чем она напоминает знаменитую диснеевскую колдунью Малефисенту.

Когда Бабариха появляется на сцене и ворожит (т.е. рассказывает о том, как можно погубить царицу и царевича, переняв гонца, и совершает активные движения руками в воздухе), гаснет свет, всё опускается во мрак, вокруг хаос. В виде спроецированного изображения на экране появляется луна. Луна по мифологическим представлениям, как правило, тоже связывается с отрицательным началом, составляя бинарную оппозицию с символом добра и света – солнцем [3, с. 321].

На экране появляется и волшебный помощник Бабарихи – хищная птица. Это также является одним из стандартных символов, атрибутов колдовства. Волшебные помощники сопровождают ведьм и колдунов во многих сказках, выполняя их поручения, приказания. Например, у той же Малефисенты роль помощника играет ворон Диаваль, приказания Бабы Яги выполняют Гуси-Лебеди.

Хищная птица парит вокруг Бабарихи, пока она «колдует». В завершении обряда она улетает выполнять поручение, и появляется снова, когда бочка с царевичем и царицей падает в море. Впоследствии зрители узнают, что это коршун-чародей, который нападает на царевну Лебедь. Гвидон убивает его своей стрелой.

Количество волшебных помощников Гвидона, белок, в этой постановке тоже магическое – три (в сказке Пушкина белка одна: *«Белка песенки поет/ Да орешки все грызет...»*). Число три играет большую роль в русском фольклоре. «Оно символизирует завершенность и полноту некоторой последовательности, имеющей начало, середину и конец, и чаще всего фигурирует в предписаниях трижды совершать то или иное магическое

действие (обход, закрещивание, окуривание, произнесение заговора и др.)» [7, с. 23]. Это счастливое число, целостная числовая структура.

Музыкальная драматургия оперы «Снегурочка», по мнению Л. Бакановой, построена на постоянном балансировании между фантастикой и реальностью. В современной самарской постановке оперы, на мой взгляд, этот баланс нарушен. Многие образы также усиленно, подчёркнуто мифологизированы, введены дополнительные мифологические мотивы.

Дед-Мороз и Весна-Красна чужды всего человеческого, они полностью представляют собой стихии, силы природы. Они не выходят на сцену: на большой экран проецируются их лица, окружённые снежинками или листочками соответственно. Тогда как у А. Островского они не лишены человеческого вида. Дед-Мороз: *«Я соболий треух на уши,/ Я оленью доху на плечи,/ Побрякушками пояс увешаю»* [5, с. 371].

Их дочь Снегурочка в новой постановке отделена от людей и своим внешним видом: у неё нет ни привычной светло-русой косы, ни русского сарафана. Вся она лёд и снег – всё на ней ярко-белое. У Островского: *«Боярышня! Живая ли? Живая./ В тулупчике, в сапожках, в рукавичках»* [5, с. 381] (берендеи о Снегурочке при первой встрече).

Лель в этой постановке тоже не обычный пастух, но и не воплощение духа любви. Это образ солнца и огня: огненно-рыжие волосы в форме пушистого круга, ярко-оранжевая полупрозрачная воздушная одежда. Именно ему народ поёт песню, обращаясь к Солнцу, через него прыгают во время весенних игр, от его лучей, всполохов, а не чувств гибнет Снегурочка.

Современный самарский арт-критик Сергей Баландин так комментирует постановку: «Сама попытка переадресовать взрослую оперу с любовными треугольниками, детской аудитории кажется неудачной. В народных сказках, понятным младшим школьникам, нет любви, в них жены мужьям достаются. А «Снегурочка» Островского и Римского-Корсакова – о страсти, о готовности отдаться и погибнуть. Недаром Лель в либретто поет Снегурочке: «Учись

любить и знай, что Лелю не детская любовь нужна». Впрочем, эти слова из оперы тоже выкинули» [1].

Таким образом, можно сделать вывод, что режиссёры современных постановок опер активно обращаются к мифологии и фольклору, дополняя и часто перенасыщая ими произведения. Однако это, на мой взгляд, ведёт к затруднениям в понимании постановки массовым зрителем, в особенности детской аудиторией, на которую они и рассчитаны.

### **Список литературы:**

1. Баландин С. В Самарской опере поставили «Снегурочку»// Официальный сайт Самарского академического театра оперы и балета. — Режим доступа. — URL: <http://opera-samara.net/Pressa/art2007.html> (дата обращения 15.03.2016).
2. Мадлевская Е.Л., Эриашвили Н.Д., Павловский В.П. Русская мифология. Энциклопедия. М.: ЭКСМО, 2008. — 1250 с.
3. Мелетинский Е. М. Мифологический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. — 672 с.
4. Мудрова И.А. Словарь славянской мифологии. М.: Центрполиграф, 2010. — 240 с.
5. Островский А.Н. Снегурочка/ Полное собрание сочинений в 12-ти томах. Т. 7. М.: Искусство, 1977 — 608 с.
6. Пушкин А.С. Сказка о царе Салтане, о сыне его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебеди/ Избранные сочинения в двух томах. Т. 1. М.: Художественная литература, 1978. — 751 с.
7. Топоров В.Н. О числовых моделях в архаичных текстах// Структура текста. М.: Наука, 1980. — 289 с.

## СЕКЦИЯ «МУЗЫКА»

### НЕВЕРБАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ КАК СРЕДСТВО МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

***Слипченко Евгения Александровна***

*студент 4 курса, кафедра психологии и педагогики начального и дошкольного  
образования, НТГСПИ,  
РФ, г. Нижний Тагил  
E-mail: [zhenya.sli@yandex.ru](mailto:zhenya.sli@yandex.ru)*

***Трофимова Елена Давидовна***

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент НТГСПИ,  
РФ, г. Нижний Тагил*

Музыкальное воспитание – это процесс передачи и усвоения музыкальных знаний, умений и навыков, направленных на развитие и формирование музыкальных склонностей, способностей, вкуса, идеалов, вдохновляющих личность на практическую музыкально-эстетическую деятельность.

Основа музыкального воспитания – активное восприятие музыки. В процессе музыкального восприятия произведения лежат представления о его характере и настроении, а так же наиболее ярких выразительных средствах, с помощью которых они переданы. На основе восприятия ребенку легко найти внешние действия, ясно выражающие музыкальный образ. Такими действиями могут стать выразительные движения [2].

Формирование навыков общения это важное условие нормального психического развития ребёнка, а также одна из основных задач его подготовки к дальнейшей жизни.

В ДОО существует проблема дефицита невербального общения на музыкальных занятиях. В большинстве теоретических и методических работ по проблеме музыкального воспитания, общение ограничивается беседой с детьми об услышанном музыкальном произведении. В процессе

музыкального воспитания музыкальными работниками уделяется недостаточно внимания на невербальное общение детей.

Для того чтобы развивать у дошкольников невербальное общение, необходимо реализовать следующие педагогические условия использования средств невербального общения в процессе музыкального воспитания:

*Первое условие* связано с выявлением взаимосвязи двигательной основы музыкального искусства и естественной двигательной природы ребенка.

Старшие дошкольники могут определять выразительные акценты, характер мелодии, сопровождения. Важно, чтобы дети поняли, что характер музыки передается при помощи определенного сочетания выразительных средств. Нежная, светлая, спокойная мелодия, как правило, звучит неторопливо, в среднем или верхнем регистре, негромко и плавно. Веселый и радостный характер музыки часто создается яркой звучностью, быстрым темпом, мелодией скачкообразной или отрывистой. Тревожность передается с помощью низкого, сумрачного регистра, отрывистого звучания. Такие свойства музыки можно моделировать с помощью танцевальных и образных движений тела, что способствует осознанию детьми характера музыкального произведения.

Б.М. Теплов доказал факт сопровождения восприятия музыки двигательными реакциями (мелкими движениями пальцев, покачиванием головы в такт музыке и т. д.). Поэтому движения необходимо использовать в качестве приемов, активизирующих осознание детьми характера мелодии, качества звуковедения (плавного, четкого, отрывистого), средств музыкальной выразительности (акцентов, динамики, взлетов и падений мелодии, темпа, ритмического рисунка и т. д.) [4, с. 51].

*Второе условие* – приобщение старших дошкольников к выражению переживания музыки с помощью жестовых эталонов.

Для процесса опознания детьми жестов как средств невербального общения на музыкальных занятиях важна не только актуализация сформировавшихся жестовых эталонов, но и семантизация, то есть определение

их значений. Ведь человеческое восприятие, осуществляемое на базе жизненного опыта, происходит прежде всего на базе языка, поэтому в процессе освоения жестовых эталонов детьми необходим семантический анализ жестовых эталонов. Процессу формирования эталонов - двигательных аналогов эмоциональных состояний, отражающих восприятие музыки детьми, способствует создание словаря жестов.

За основу педагогической деятельности по формированию навыков невербального общения у старших дошкольников на музыкальных занятиях рекомендуется взять метод использования жестового словаря, который в свою очередь:

- Обогащает набор выразительных движений детей.
- Стимулирует способность к сосредоточению.
- Способствует развитию более широких музыкально – слуховых представлений, лежащих в основе слушания, движения и импровизации собственных композиций.
- Стимулирует процесс взаимопонимания и обмена информацией о музыке субъектов общения.

Другими словами, использование этого метода - интуитивное отражение подсознательного музыкального знания, которое способствует не только сознательному выражению этого знания, но и обмену информацией между детьми и музыкальным руководителем на занятиях музыки.

Для того чтобы из всего многообразия выразительных движений ребенок мог выбрать наиболее правильные, необходимо ознакомить его с жестами для музыки, которые как можно более точно передают настроение композиций. Таковыми являются составляющие жестового словаря - точные осмысленные движения, выверенные на разных музыкальных фрагментах. Каждый жест имеет определенное значение, совпадающее по эмоциональному состоянию с музыкальными примерами, предложенными детям их музыкальным руководителем. Ознакомление детей с жестами происходит через объяснение им происхождения каждого жестового эталона. Далее следует обобщение

понятия через использование музыкальных примеров, содержащих различные образы. Это необходимо для того, чтобы дети могли убедиться в универсальности жестовых эталонов. Так же жестовые эталоны значительно обогащаются применением различных мимических выражений [1, с.42].

Освоение детьми жестовых эталонов через выразительные движения происходит постепенно, по мере введения и закрепления эталонов на различных музыкальных примерах. Далее возможно усложнение процесса освоения через комбинирование ранее освоенных выразительных движений, то есть использование, по мере необходимости, двух и более жестовых эталонов для более точной передачи эмоциональных состояний, вызываемых восприятием музыки.

Следующим этапом при формировании у детей навыков невербального общения на музыкальных занятиях является перенесение действия во внутренний план и самонаблюдение. Если во внутренний план движения дошкольника переносится автоматически, независимо от его воли и сознания, то для осуществления процесса самонаблюдения необходимо контролировать действия ребенка каждый раз при освоении нового жестового эталона чтобы они были сознательными. Пропускание ребенком музыкального образа «через себя», через свои субъективные ощущения, личностный музыкальный и жизненный опыт в процессе использования жестового эталона - важный этап формирования навыка невербального общения. В тесной связи с процессом самонаблюдения происходит углубление, уточнение музыкального восприятия ребенком.

Вербальное выражение ребенком своего внутреннего психологического состояния, сопровождающего процесс появления того или иного жестового эталона, является закономерным следствием восприятия музыки в момент использования жестов. Ребенок осознает свое внутреннее состояние, вызванное восприятием музыкального образа, и процесс нахождения вербальных аналогов своих ощущений проходит у ребенка естественно и легко.

Заключительным этапом осуществления умственных действий при последовательном формировании навыков невербального общения детей

на музыкальных занятиях является вербальное выражение ребенком своих впечатлений о музыке. Для этого необходимо направить внимание детей «вовне», на музыкальный образ, с которым было связано закономерное появление того или иного жестового эталона. Осознавая тождественность понятий, дети соотносят свое внутреннее эмоциональное состояние, вызванное восприятием музыкального образа и сам музыкально-художественный образ. Следовательно, выражая вербально свои ощущения от воспринимаемой музыки, ребенок без труда может найти вербальную аналогию музыкально - художественного образа произведения [3, с. 86].

Таким образом, рассмотрев педагогические условия использования навыков невербального общения можно сделать следующие выводы:

Взаимосвязь двигательной основы музыкального искусства гармонично сочетается с естественной двигательной природой ребенка и оказывает благоприятно влияние на формирование его музыкального вкуса.

Предполагаемая модель использования невербальных средств общения при восприятии музыки основывается на положении об эталонах выразительных аналогов эмоциональных состояний – жестовых эталонов.

Последовательность поэтапного формирования навыков невербального общения у старших дошкольников выражается в применении на музыкальных занятиях жестовых эталонов, субъектами общения, через самонаблюдение за развитием внутренних ощущений, вызванных музыкой, что приводит к вербальному выражению детьми своих впечатлений о музыке.

### **Список литературы:**

1. Ахьямова И.А. Формирование навыков невербального общения у старших дошкольников в процессе музыкального воспитания: Дис. ... канд. пед. наук — Екатеринбург, 2002. — С. 41— 43.
2. Головина Б.Г. Музыкальное развитие дошкольников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://detstvogid.ru/muzyikalnoe-obrazovanie/.html> (дата обращения: 02.03.16)
3. Зинченко В.П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. - М.:Триволга,1994.-304 с.
4. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей М.: Педагогика , 1984. – 144 с.

## СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА»

### РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

***Агаева Алена Анатольевна***

*студент факультета «Социально-культурные коммуникации»,  
Сургутского Государственного Педагогического Университета,  
РФ, г. Сургут.  
E-mail: [proaleana@gmail.com](mailto:proaleana@gmail.com)*

***Белошанка Геннадий Иванович***

*научный руководитель, кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующий кафедры социально-художественного образования  
Сургутского Государственного Педагогического университета,  
РФ, г. Сургут*

Одной из главных проблем современного общества является воспитание личности, которая готова жить в меняющихся социально-экономических условиях и активно воздействовать на существующую действительность, постоянно меняя ее к лучшему. Своевременность исследования социально-культурной деятельности как средства повышения досуговой культуры детей школьного возраста определяется острыми проблемами, которые переживает данный социальный институт.

Современные научные исследования и работы доказывают, что развитие музыкально-творческих способностей, формирование музыкальной культуры необходимо развивать с первых дней пребывания ребенка в школе. Ведь образовательная среда - это условия, в которых каждый ребенок развивается соразмерно своим способностям, интересам и потребностям.

В России уделяется огромное внимание развитию эстетического образования детей и подростков. На это направлена деятельность сети учреждений дополнительного образования, школ искусств, Дворцов Творчества детей и молодежи, клубов и студий [1].

Новой ветвью развития в современной педагогике является активизация процесса музыкально-эстетического воспитания через творчество ребенка. Обусловлено это определенными факторами. Это высокая роль творчества в познании мира, необходимость всестороннего развития личности и природная активность ребенка, требующая творческой деятельности, близкой и хорошо знакомой ему с детства[5, с.36-39].

Анализируя проблему творчества в музыкально-педагогической литературе можно подчеркнуть, что многие педагоги-методисты видели её в различных аспектах. Такой крупный деятель музыкального образования как Б.В. Асафьев, говорил о том, что искусство способствует более глубокому освоению различных жизненных навыков и развитию творческого потенциала детей, а это значит что, детское творчество является важной воспитательной ценностью. Говоря о музыкальной деятельности, он полагал, что в этом процессе ребенок получает определенные знания, получает определенные умения и навыки, он приобщается к музыкальному искусству, что положительно сказывается на его мироощущении[1].

По исследованиям и опыту музыковеда О.А. Апраксиной можно заметить, что дети школьного возраста легко откликаются на различные творческие задания, они могут симпровизировать на любую заданную тематику, могут создавать ритмические и мелодические рисунки на музыкальных инструментах, а так же инсценируют какую-либо знакомую песню или мелодию.

Так же не менее ценным является мнение психолога-педагога Б.М. Теплова, который подчеркивал важность творчества у детей младшего школьного возраста, так как в этот период у детей формируются основы отношения к творчеству и искусству в целом[4].

Многолетний труд русского и советского музыковеда Б. Л. Яворского стал одним из главных доказательств того, что формирование и развитие творческих способностей детей в школе действительно значимо для их общего и профессионального развития. Он высоко оценивал воспитательное значение детского творчества. Считал, что развитие творческих способностей

проявляется в первую очередь в сам процесс творческой деятельности. Автор определил одной из самых основных задач при воспитании ребенка – это сохранение за ним способности творить, творчеством выражать свои жизненные потребности и жизнеощущения [3, с.203].

Определяя природу творческого процесса, Б. Л. Яворский показал, что в развитии творческих способностей есть определенные аспекты: накопленные впечатления; спонтанные выражения творческого потенциала; различного рода импровизации (двигательные, речевые, музыкальные); создание собственных композиций, которые являются отражением художественного вкуса, впечатлений и музыкальное творчество (написание песен, пьес и т.д.) [3, с.204-205].

В системе нынешнего школьного образования рассматриваются различные предметы художественного цикла, в это число входит и музыка. Деятельность обучающихся, с использованием музыкально-творческих технологий, оказывают благотворное влияние на их обще-эстетическое развитие. Такая деятельность способствует развитию эмоциональной сферы, воображению, воле, фантазии. Благодаря занятиям музыки, дети могут раскрыть себя и свое внутренне «я». Творческий процесс тренирует и развивает их память и мышление, активность и наблюдательность, целеустремленность, логику и интуицию. В процессе занятий музыкально-художественной направленности учащиеся усваивают общие компетенции учебной деятельности, такие как: навыки уверенного публичного выступления, навыки гармоничного коллективного взаимодействия, развивают память, внимание, координацию, происходит частичная коррекция речевого развития. А это значит, что все творчески усвоенные навыки становятся прочным достоянием учащихся [2, с.58].

Говоря о вокале, можно отметить что, пение в ансамбле является наиболее распространенной формой активного приобщения детей к музыке. Петь может каждый желающий ребенок. Для ребенка вокал становится естественным и доступным способом выражения своих потребностей, чувств, настроений, хотя учащийся может этого и не осознавать. Поэтому в руках умелого руководителя, ансамблевое пение становится средством для творческого

развития и музыкально-эстетического воспитания учащихся. В вокале соединены значимые средства воздействия на человеческий организм и человеческую психологию – это слово и музыка. Благодаря им руководитель может воспитать в детях эмоциональную отзывчивость в искусстве, в жизни и в природе.

Наблюдения педагогов и различные их исследования показали нам, что вокал положительно сказывается на общем состоянии здоровья ребенка. Занятия по вокалу благотворно влияют на развитие у детей школьного возраста дикции, артикуляции, выразительности речи. В процессе пения задействованы многие группы мышц, работа которых способствует укреплению здоровья. Благодаря постоянной вентиляции легких значительно уменьшается риск заболеваний органов дыхательной системы.

Развитие музыкальных способностей и сам процесс вокального обучения особенно важны на уровне возрастных физиологических и психологических изменений организма. В этот период происходит интенсивное физическое и социальное становление личности. Ребенок начинает развитие духовности, самореализации, самовыражения, а так же происходит формирование мировоззрения, необходимого в последующей взрослой жизни[2].

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод, что развитие музыкальных способностей детей, следует рассматривать как комплекс методов, с помощью которых осуществляется эта деятельность. Развитие музыкальных способностей является важным условием воспитания музыкальной культуры. Это сложный процесс, который осуществляется в определенной системе. Последовательное развитие музыкальных способностей осуществляется в разносторонней активной музыкальной деятельности. А сам процесс обучения представляет собой деятельность, связывающая преподавателя и ученика.

Планируя работу с детьми, необходимо опираться на существующий комплекс методик и определенную систему, для лучшего и полного освоения музыкальной культуры обучающихся и их духовного развития. Уже с раннего

возраста необходимо создавать условия для развития музыкальных способностей. Результатом может стать разный уровень, но главное, что с раннего возраста дети начинают воспринимать музыку не только как средство игровой деятельности, но и как важное явление духовной культуры.

### **Список литературы:**

1. Алиев, Ю. Б. настольная книга школьного учителя-музыканта. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 336с.
2. Бычков, Ю. Н. Проблемы детского музыкального воспитания. – М.: «Просвещение», 1991. – С.57-59.
3. Виноградова, Л. В. Методические пособия для учителей // Музыка в школе. – 1996. -№1 – С.203-205
4. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М Теплов; Рос. акад. наук, Ин-т психологии; [Послесл. Я. А. Тепловой] . – М.: Наука, 2003 . – 377с.

## **АРХИТЕКТУРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

***Антонова Авелина Владимировна***

*студент 3 курса, факультет педагогики и психологии УЛГПУ*

*им. И.Н. Ульянова,*

*РФ, г. Ульяновск*

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

***Захарова Лариса Михайловна***

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент УЛГПУ им. И.Н. Ульянова,*

*РФ, г. Ульяновск*

Современному социуму необходима развитая личность, способная к познавательно-деятельностной самореализации, к проявлению инициативы и творчества в решении актуальных задач. Дошкольный возраст — это период становления и развития наиболее основных способностей, которые по мере взросления будут усложняться и совершенствоваться. Одной из основополагающей — считается способность к познанию. В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) одной из образовательных задач ставится задача развития интересов детей, любознательности и познавательной мотивации. Познавательный интерес — избирательная направленность на познание предметов, явлений, событий окружающего мира, активизирующая психические процессы и деятельность человека, его познавательные возможности.

Проблема развития познавательного интереса у дошкольников в последнее время активно исследуется. Изучается вопрос о развитии познавательной активности дошкольников в опытно-экспериментальной деятельности (Н.Н. Поддьяков, О.В. Дыбина и др.), определяются педагогические средства развития познавательного интереса у старших дошкольников (Семенова М.В.); анализируется развитие познавательного интереса к предметному миру (А.Ю. Кузина). Исследователи выделяют уровни развития познавательного интереса (Г.И. Щукина, А.К. Маркова и др.); определяют его структурные компоненты и показатели (Э.Л. Баранова, К.В. Борчанинова, Ю.Ю. Березина,

О.В. Прозорова и др.). Анализ исследований по данной проблеме показал, что познавательный интерес определяется как сложное личностное образование, характеризующееся эмоциональными, интеллектуальными и творческими процессами. Основными проявлениями, свидетельствующими о существовании познавательного интереса у детей, являются детские вопросы, проявляемые эмоции, самостоятельность, активность в процессе познания [4].

Ребенок дошкольного возраста проявляет интерес ко всему, что вызывает у него эмоции, отличается новизной, содержит загадку. По-мнению В.А. Сухомлинского, в период детства ребенок постоянно открывает для себя мир, свое Отечество, ее красоту и величие. Также Сухомлинский утверждал, что «детство – это каждодневное открытие мира и, поэтому надо делать так, чтобы оно стало, прежде всего, познанием человека и Отечества, их красоты и величия». Широкие возможности в воспитании и развитии личности, на наш взгляд, имеет архитектура. Она характеризует основу предметно-пространственного окружения человека. Формы этого окружения несут информацию, помогающую устойчиво поддерживать общественные типы поведения, закрепляющие традиции культуры [5]. Приобщение к архитектуре способствует формированию познавательных интересов, даёт возможность знакомить детей с широким кругом предметов и явлений. Архитектура родного края – средство развития познавательного интереса детей, поскольку содержит новизну информации, сложность; вызывает эмоциональный отклик, побуждает к деятельности: познавательной, творческой, коммуникативной. Тем самым способствует развитию выделенных компонентов познавательного интереса: эмоционального, познавательного, деятельностно-творческого.

Архитектура достаточно сложное, разностороннее понятие. Для старших дошкольников свойственно поверхностное и неполное представление об основных свойствах сооружений и их архитектурных особенностях. Детям не просто выделить основные характеристики объёмной композиции; сложно определить форму центральной части, её величину, соотношение частей и целого. Как правило, внимание дошкольников привлекают в основном яркие

детали конструкции и отдельные элементы декоративной отделки [3]. Вместе с тем, архитектуру можно рассматривать как комплексное средство воспитания, поскольку она позволяет решать многие задачи: развивать ценностные представления о родном городе, познавательную активность, формировать представления о форме, воспитывать эстетические чувства, гордости и привязанности к своей родине.

Архитектура, как история, запечатленная в камне или дереве, позволяет расширить знания детей об исторических событиях, значимых для жизни и культуры конкретного региона или страны; познакомить с историческими личностями. Общение с архитектурой делает ребёнка отзывчивым к красоте, воспитывает бережное отношение к культурному наследию своей страны и родного города, уважение к результатам человеческой деятельности [2]. Образы архитектуры вызывают у детей потребность выразить свои впечатления в различных видах деятельности, являются толчком к самостоятельной исследовательской, творческой деятельности.

Ознакомление с архитектурой обогащает содержание детских работ, способствует формированию творческих замыслов и оригинальных решений, а самое главное развивает познавательный интерес. Установлено, что при восприятии произведений архитектуры у дошкольников возникают разнообразные эмоциональные переживания, появляется стремление к самостоятельной познавательной и творческой деятельности. Процесс ознакомления детей с архитектурой предполагает последовательное включение детей в процесс познания: от обучающе-стимулирующей к проблемно-иницирующей и направляюще-сопровождающей деятельности [1].

Для развития познавательного интереса, его поддержания необходимо использовать разнообразные формы и методы работы. Это и экскурсии в музей архитектуры и градостроительства; прогулки по городу, в ходе которых дошкольники знакомятся с достопримечательностями родного города, основными архитектурными строениями и современными объектами инфраструктуры; познавательные беседы, где дети узнают о разных стилях

архитектуры, их характерных отличительных особенностях; организация выставок (коллекций, рисунков, поделок и пр.).

Наиболее эффективными, на наш взгляд, являются такие методы работы, как моделирование. Моделирование в дошкольном возрасте осуществляется в разных видах деятельности — игре, конструировании, рисовании, лепке и др. Благодаря моделированию ребенок способен к опосредованному решению познавательных задач. Моделирование позволяет ребёнку не только познакомиться с уменьшенными копиями архитектурных объектов, рассмотреть отдельные детали и устройства, узнавать известные строения в различном исполнении, но и попробовать самому создавать, творить и воплощать своё видение на архитектуру.

Большие возможности заложены в LEGO–конструировании, которое объединяет в себе элементы игры с экспериментированием, что способствует формированию образного, пространственного мышления, активизирует мыслительно-речевую деятельность дошкольников, развивает конструкторские способности и техническое мышление, воображение и навыки общения, способствует интерпретации и самовыражению, расширяет кругозор, позволяет поднять на более высокий уровень развитие познавательной активности дошкольников. В ходе LEGO-деятельности дети становятся строителями, архитекторами и творцами, играя, они придумывают и воплощают в жизнь свои идеи, это пробуждает интерес к уже созданным архитектурным объектам. Использование LEGO-конструктора является великолепным средством для интеллектуального и познавательного развития дошкольников, обеспечивающее интеграцию различных видов деятельности.

Таким образом, архитектура оказывает положительное влияние на развитие познавательного интереса старших дошкольников, не только расширяя кругозор новой информацией, но и обогащая эмоциональными впечатлениями, в силу восприятия образно-выразительных средств искусства архитектуры.

## **Список литературы:**

1. Борчанинова К.В. Развитие интереса старших дошкольников к архитектуре Санкт-Петербурга: автореф дисс.....к.п.н., С.-П., 2009
2. Захарова Л.М., Котлякова Т.А. Региональные ценности в содержании дошкольного образования// Детский сад от А до Я. 2014. № 2 (68). С. 44-53.
3. Короткова, Н. А. Познавательная-исследовательская деятельность старших дошкольников/ Н.А. Короткова// Ребенок в детском саду. – 2003. – № 3, 4.
4. Кузина А.Ю. Развитие у старших дошкольников познавательного интереса к истории предметного мира в проектной деятельности: автореф. дисс...к.п.н., С-П., 2009.
5. Платошина Н.А. Архитектурное пространство как среда развития у дошкольников ценностного отношения к родному городу автореф. дисс. к.п.н., Ростов- на Дону, 2002.

## **К ВОПРОСУ О ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

***Бабушкина Галина Владимировна***

*студент 4 курса, факультет социально-культурных коммуникаций СУРГПУ,  
РФ, г. Сургут*

*E-mail: [galinka\\_ivanova\\_95@bk.ru](mailto:galinka_ivanova_95@bk.ru)*

***Белошапка Геннадий Иванович***

*научный руководитель, кандидат педагогических наук, доцент, СУРГПУ,  
РФ, г. Сургут*

Испокон веков одним из самых сплоченных, воинственных и в то же время дружных, является русский народ. Который не раз доказывал всему миру крепость русского духа, готовность в любой момент отстаивать права государства[3]. Русский человек во имя самосохранения призван проявить твердую государственную волю, русский народ должен осознать себя субъектом государства. Тысячелетняя история доказывает, что русские национальные интересы соответствуют жизненным интересам всех народов России. Все эти черты присущие гражданам России объединил в себе патриотизм.

Изучение актуальной на сегодня обстановки позволяет выделить некоторые проблемы проблем в сфере патриотического воспитания младших школьников:

- снижение уровня внутрисемейных взаимоотношений;
- преобладание технического процесса перед живым общением;
- ухудшение качества жизни многочисленного населения страны;
- смена ценностей на фоне модернизации.

Стоит отметить, что если прошлые столетия патриотизм считался одной из главных ценностей русской семьи, то в наши дни он стоит в первых рядах актуальных проблем современного поколения. Вместе с современными техническими разработками, увеличивается и рост бездуховности молодого поколения. В гонке за модой, родители упускают из виду духовное и нравственное воспитание своего ребенка. В связи с чем, большинство

школьников не заинтересованы в получении качественного образования и повышении уровня культурного саморазвития. Современное поколение отличается плохим знанием о истории родного государства, в следствии чего и возникает либо не правильное представление о патриотизме, либо его отсутствие.

Начинать воспитывать чувство патриотизма стоит с младшего школьного возраста, с первого класса, с того момента как ребенок пошел в образовательное учреждение. Именно в этот временной промежуток ученику все происходящие вокруг кажется необычным и увлекательным, коммуникационные данные усваиваются намного быстрее и качественнее[2].

С раннего возраста патриотизм трактуется детям как чувство присущее любому человеку, готовому совершенствовать опыт полученный от старших поколений, в любой момент встать на защиту своей родины и культурного наследия, обеспечивать их сохранность. В связи с тем в сознании человека формируются чувства гордости и привязанности к своей земле, на которой он родился и вырос. Патриотизм, как известно – это не только любовь к Родине, но и уважение к своему государству, к символике, к президенту страны как к гаранту свободы и независимости и к армии как к защитнице. В последние годы тема «патриотизм» часто затрагивается в общественных переговорах и политике[4]. Патриотическое воспитание приобретает высокую заинтересованность в переломные периоды истории, когда от граждан требуется организованность, повышенный интерес к защите своего отечества, их единство и сплоченность.

Патриотизм - это в первую очередь, жизненная позиция, ориентирующая человека на защиту, сохранение и улучшение, что достается ему в качестве духовного и материально-предметного наследия от предшествующих поколений и что должно быть передано им его потомкам. То есть, патриотизм есть процесс, побуждающий личность к жизнедеятельности [1].

Не даром патриотизм воспитывается с момента появления на свет, формируется в ходе взросления под влиянием окружающей среды, общества,

государства. Причиной становления дальнейшей патриотической позиции в раннем возрасте является семья, в которой закладываются основы миропонимания, мироощущения, формируется гражданская ответственность у детей. В последние годы сильную тревогу вызывает резкое падение роли семьи в воспитании детей, авторитета родителей, снижение их педагогических функций.

С самого раннего возраста изучать искусство патриотизма должно закладываться родителями, в дальнейшем воспитываться в школе. Образовательный процесс в учебном учреждении должен иметь основание не только предметных знаний, умений и навыков, но и разностороннего развитие ребенка. Предоставить реально действительную возможность для раскрытия его творческих возможностей, и создать условия необходимые для формирования самостоятельной личности.

Говоря о воспитании патриотизма у детей, стоит отметить, что на начальном этапе всего педагогического процесса маленькие граждане еще не в полной мере осознают всей сути этого понятия. В этот период, главной задачей педагога является помочь составить ребенку правильное понимание о патриотизме, которое в дальнейшем послужит фундаментом для формирования собственной патриотической позиции.

Еще одним ключевым моментом является поведение педагога выполняющего роль "человека-патриота", так как дети на уровне подсознания перенимают поведение взрослых. А раз педагог является наглядным примером для своих подопечных, то свой первый образ "патриота" они будут представлять именно с него. Формирование нравственного идеала у подрастающего поколения, и дальнейшее стремление достичь его, станет решающим толчком для становления и закрепления позиции уже у взрослого патриота.

Также одной из главных задач во время воспитательного процесса выступает формирование мотивации у детей для совершения поступков патриотического характера. Ключевым моментом на этом этапе является

совершение "безвозмездных поступков". Важно, чтобы ребенок понял, что патриот не материальное понятие, а духовное. Истинно патриотичные дела — это когда человек ведет здоровый образ жизни, у него семья, дети и он работает на своем месте, стараясь принести пользу своей стране, при этом они не мешают жить другим людям и не молчат, когда это делают другие.

Для решения проблем в сфере патриотического воспитания, мы предлагаем следующее: создать на базе дополнительного образования или в учреждениях досуга проект с патриотической направленностью. Который, будет состоять из трех этапов:

Первый этап. Включает в себя беседу с детьми о патриотизме, целью которой является: оценить знания ребят о значении слова "патриот", выяснить их представления о человеке-патриоте.

Второй этап. Представляет собой сбор информации о старших поколениях обучающихся, то есть: героях войны, ветеранах труда и т.д. Дети с помощью родителей узнают о патриотических достижениях своей семьи.

Третий этап. Создание книги совместно с детьми и их родителями на основе знаний о прошлых поколениях. Книга под названием "Мой герой" будет включать в себя истории, о героях Великой Отечественной Войны, написанные со слов ветеранов.

Хотелось бы отметить, что данная методика используется не в первые. Создание книг о героях совместно с детьми, имеют различные вариации. Например, Уварова Жанна Викторовна учитель начальных классов, является автором книги памяти "Дети - герои". Ученики собирали воспоминания участников ВОВ, тружеников тыла, и приносили весь материал на бумажном носителе вместе с иллюстрациями в виде фотографии детей героев." Мы хотели создать что-то необыкновенное, что-то такое, чем мы сами потом будем гордиться. Гордились бы тем, что проделали такую тяжёлую работу" пишет Жанна Викторовна.

Также, воспитатель Анна Захарченко, реализовывая свой проект " С чего начинается Родина", совместно с детьми создали " Книгу памяти" (мои прадедушка и прабабушка в годы ВОВ).

В заключении, хотелось бы отметить, что одним из важных условий является принятие участие самого ребенка в активной работе. Наиболее глубокого понятия "патриотизма" у детей можно достигнуть через включение их в самостоятельную работу над источниками о прошлом и настоящем своей страны, изучение биографии героев прошлого и настоящего.

### **Список литературы:**

1. Данилюк А.Я. Гражданин и патриот: концепция духовно-нравственного воспитания российских школьников / А.Я. Данилюк [и др.] // Учительская газета. – 2009. – № 23. – С. 16-19.
2. Кусманцев М.Б. Предмет и процесс патриотического воспитания // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского Института бизнеса. - 2012. - № 4(21). - С. 50-57.
3. Кусмарцев М. Б. Феномен патриотизма: опыт концептуализации детерминант патриотического воспитания // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского Института бизнеса / - Волгоград: Волгоградский институт бизнеса, 2012. - № 3(20). - С. 31-37.
4. Микрюков В. Патриотизм: к определению понятия / В. Микрюков// Воспитание школьников. – 2007. – № 5. – С. 2-8.

## ТЕАТРАЛЬНАЯ СТУДИЯ КАК ФОРМИРОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ В ШКОЛЕ

**Басистая Кристина Владимировна**

*Студент факультета «Социально-культурные коммуникации»,  
Сургутского Государственного Педагогического Университета,  
РФ, г. Сургут.*

*E-mail: [andre\\_86\\_91@mail.ru](mailto:andre_86_91@mail.ru)*

**Воронцова Мария Юрьевна**

*научный руководитель, преподаватель кафедры социально-художественного  
образования,  
РФ, г. Сургут*

Одной из главных проблем современного общества является воспитание личности, которая готова жить в меняющихся социально-экономических условиях и активно воздействовать на существующую действительность, постоянно меняя ее к лучшему. Своевременность исследования социально-культурной деятельности как средства повышения досуговой культуры детей школьного возраста определяется острыми проблемами, которые переживает данный социальный институт.

Современные научные исследования и работы доказывают, что развитие творческих способностей необходимо развивать с первых дней пребывания ребенка в школе. Ведь образовательная среда - это условия, в которых каждый ребенок развивается соразмерно своим способностям, интересам и потребностям.

В России огромное внимание обращается на развитие эстетического образования детей и подростков. На это направлена деятельность учреждений дополнительного образования, школ искусств, Дворцов Творчества детей и молодежи, клубов а так же студий[1].

В системе нынешнего школьного образования рассматриваются различные предметы художественного цикла, в это число входит и театр. Как сделать жизнь детей в школе более привлекательной? Как школьников приобщить к творчеству? Как раскрыть каждого школьника, проявить себя в коллективе и в творчестве - таким средством является школьный театр.

Деятельность театральной студии в школе обладает множеством возможностей в осуществлении социально-культурного воспитания учащихся (формирование эстетического и художественного вкуса, нравственных ценностей личности а так же ответственности), обеспечивая формирование разных типов общения, овладение спецификой театральной деятельности[2].

Двигаясь вверх по ступеням к творчеству, ребята смогут узнать увлекательную науку театрального мастерства, приобретут опыт публичного выступления и творческой работы. Очень важно, что, занимаясь в театральной студии, дети учатся работать в коллективе, работать с партнером, общаться со зрителем, работать над характером персонажа, приобретают навыки адекватно оценивать различных героев и т.д.

Главная роль в формировании художественных способностей школьников, отдается регулярному тренингу, где проводится на каждом этапе обучения с учетом возрастных особенностей учащихся. Задачей тренинга является открытие в себе творческой фантазии и особенность сценической условности. Тренинг располагает к развитию гибким качествам психики и устойчивой нервной системы на разные раздражители. Ребенок на много постигает свое Я, к выражению себя как творческой личной индивидуальности.

Актерский тренинг включает в себя игровые элементы. Настоящая заинтересованность ученика – это главное условие успеха выполнения задания в театральной деятельности. Только игровая деятельность может принести чувство свободы, самостоятельность, смелость выступления на сцене[4].

Упражнения на развитие речи, дыхания и голоса улучшают речевой аппарат ребенка. Выполнение игровых заданий в образах животных и персонажей из сказок помогает овладеть своим телом, узнать свои пластические возможности. Театрализованные игры и представления позволяют ребятам с огромным интересом погружаться в мир фантазии, учат замечать и оценивать свои и чужие промахи. Дети становятся на много раскрепощеннее, общительнее; они учатся четко формулировать свои мысли и излагать их публично, чувствовать и познавать окружающий мир[2].

Занятия театральной деятельностью развивают память учащихся, внимание, чувство ритма, творческое воображение, фантазию, учат владению голосом, эмоциональным состоянием, речью, физическим телом. Учитывая сложность современной социальной обстановки, можно считать, что первой задачей в работе становится снятие психологических стрессов, комплексов, которые раскрепощают детей, способствуют раскрытию их творческих возможностей, данных им от природы.

Школьная театральная студия - это особый мир! С этим миром у многих ребят связано множество добрых воспоминаний. Ведь подготовка школьного спектакля - это не только репетиции, это и работа над костюмами, декорациями и реквизитами. В этом деле могут принимать участие дети, педагоги а так же родители. В театральной студии есть простор для творчества, самореализации и фантазии ребят[4].

Театральная студия в школе ценится потому, что она способна активно подтолкнуть к работе самостоятельное мышление школьника. Именно школьные подмости способствуют тому, чтобы ребенок не просто запоминал и затем автоматически воспроизводил знания, которые дает школа, а умело применял эти знания на практике - блистал эрудицией, отличной памятью, своим умением выразительно читать стихи и произносить монологи. Еще одна задача школьной театральной студии состоит в том, чтобы научить школьника ориентироваться в мире информации, брать самостоятельно знания, ответственно подходить к процессу познания.

Театральная студия в школе может имитировать взрослый театр в его хороших аспектах. То есть, принцип коллективности, как ответственность за то дело, которое выполнит он сам. Этот принцип может быть реализован как в большом школьном коллективе, так и в маленьком коллективе, созданном для постановки одного представления. И тогда становится не важно – выходит ребенок на сцену, как главный герой, или играет второстепенную роль[3].

Театральная студия в школе широко охватывает личность ребенка и отвечает специфике развития его психических процессов:

- легкость воображения и вера в превращение;
- восприятие окружающего мира;
- восприимчивости ребенка;
- двигательной активности и образного мышления.

Это говорит нам о том, что широко развивается потенциал театральной деятельности у школьников.

Так же театральная студия рассматривается не только как вид игровой деятельности, но и как средство развития.

Некоторые исследователи выделяют две группы способностей, главных для развития школьников: моделирование и символизация. В основе развития познавательных способностей школьников лежат действия наглядного моделирования. К этому типу действий относятся действия замещения - это игровое употребление предметов. Данное действие является важной характеристикой сюжетно-ролевой деятельности, а значит, и театрализованной деятельности. В основу театральной мастерской входит: создание мнимых и воображаемых ситуаций. Главная функция воображения заключается в способности образно мыслить и структурировать данный образ. Особенность студии заключается в том, что в ней используется воображение в настоящей форме, то есть, употребляя один предмет в качестве заместителей реальных предметов, школьник осуществляет символизацию. Таким образом, происходит различие между реальным значением предмета и того смысла, который вкладывает школьник в этот предмет[1].

Из выше сказанного можно сделать вывод, что школьный театр имеет главное значение для всестороннего воспитания и развития детей: у них развивается эстетический и художественный вкус, творческие способности, формируется чувство коллективизма, развивается память. А также жизнь школьников становится интересней и содержательной, наполняются яркими впечатлениями и радостью творчества. А самое главное – это навыки,

полученные в театрализованной деятельности, дети смогут использовать в повседневной жизни.

Планируя работу с детьми, необходимо опираться на существующий комплекс методик и определенную систему, для лучшего и полного освоения театральной культуры обучающихся и их духовного развития. Уже с раннего возраста необходимо создавать условия для развития театральных способностей. Результатом может стать разный уровень, но главное, что с раннего возраста дети начинают воспринимать театр не только как средство игровой деятельности, но и как важное явление духовной культуры.

### **Список литературы:**

1. Виноградова, Л. В. Методические пособия для учителей // Музыка в школе. – 1996. -№1 – С.203-205
2. Гойхман, О.Я. Организация и проведение мероприятий: Учебное пособие / О. Я. Гойхман. – 2-е изд. – М.: ИНФРА-М, 2012.
3. Кравцова, Е. Е. Педагогика и психология: Учебное пособие / Е. Е. Кравцова. – М. : Форум, 2009.
4. Столяренко, Л.Д. Психология и педагогика в вопросах и ответах: Учебники, учебные пособия / Л.Д. Столяренко, С.И. Смыгин – Ростов н/Д.: «Феникс», 2008. – 576 с.

## **ГРУППОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС**

***Гросс Станислав Александрович***

*студент 3 курса, факультет математики и информатики КФНГПУ,  
РФ, г. Куйбышев Новосибирской области  
E-mail: [stasic95@mail.ru](mailto:stasic95@mail.ru)*

***Тарасова Ольга Анатольевна***

*научный руководитель, канд. пед. наук, доц. кафедры МИиМП,  
РФ, г. Куйбышев Новосибирской области*

Совершенствование современного образования влияет на организацию учебного процесса в общеобразовательных учебных заведениях. Создание условий для развития и последующей самореализации обучающихся – основная задача модернизации российского образования. Человек, способный себя реализовать, весьма популярен и востребован в нынешнем обществе, что зафиксировано в нормативно-правовых документах, обуславливающих образовательную политику страны.

Системно-деятельностный подход, при котором обучение и развитие учащихся должно происходить в процессе его собственной деятельности, является основой стандарта нового поколения. И, следовательно, проблемой современной общеобразовательной школы является формирование и развитие умений, позволяющих учащимся активно включаться в исследовательскую и творческую деятельность; умений, которые позволили бы учащимся самостоятельно добывать, анализировать и систематизировать информацию и т.п. [1].

В связи с выше сказанным полагаем, что в процесс обучения необходимо внедрять современные педагогические технологии, способствующие формированию и развитию у учащихся умений учиться самостоятельно и творчески. По нашему мнению, групповые технологии, основанные на учебном сотрудничестве обучающихся, помогут в развитии описанных выше качеств обучающихся.

Обучение, реализованное на использовании групповых форм при организации урока, позволяет определить класс как учебное сообщество, которое ставит перед собой учебную задачу, ищет пути её решения и использует полученные результаты для решения широкого круга частных задач [1].

По определению Е.Н. Щурковой, групповая работа – это «организованное взаимодействие двух или более индивидов как совокупного субъекта с миром, объединенных единой целью и совместными усилиями по ее достижению» [3, с. 7].

Групповую работу Е.Н. Щуркова определила как совместную деятельность детей и учителя, где реализуются все виды взаимодействий: «учитель - ученик, ученик - ученик, ученик - группа, ученик - учитель, где на смену репродуктивной деятельности приходит исследовательская, поисковая, коллективно-распределенная деятельность, ставящая ученика в активную позицию» [3, с. 8]. В этом случае, учебный процесс можно рассматривать как поисковую, исследовательскую деятельность. В процессе этой деятельности осуществляется обмен мнениями, начинаются дискуссии. Групповые формы работы помогают организовывать различные взаимодействия между обучающимися, нежели при традиционных формах классно-урочной системы [2].

При групповой форме работы ученики лучше выполняют задания в группе, чем индивидуально, что без сомнений скажется на улучшении психологического микроклимата на уроке.

Групповая работа способствует внедрению нетрадиционных форм организации учебного процесса, развитию дружеских отношений между учителем и группой обучающихся, между самими учащимися. Именно при групповой форме работы происходит развитие рефлексивной деятельности учащихся, то есть они учатся оценивать себя, свою деятельность со стороны; они учатся понимать, то что ими сделано, зачем и почему они это делают учатся оценивать свои действия и поступки [2].

Анализ методической литературы позволил выявить как преимущества групповой работы, так и её недостатки, поэтому педагогу необходимо заранее оценить целесообразность использования групповых форм деятельности на уроке.

Как и любая форма работы, групповая форма имеет как свои плюсы, так и свои недостатки. Представим их в виде таблицы 1.

**Таблица 1.**

**Преимущества и недостатки групповой работы**

<b>Преимущества групповой работы</b>	<b>Недостатки групповой работы</b>
снижается уровень тревожности, страха оказаться неуспешным, некомпетентным в решении каких-то задач;	Объединение партнёров с разным интеллектуальным уровнем целесообразно только в редких случаях и требует определённой организации – надо так организовать совместную деятельность таких партнеров, чтобы она вынуждала работать всех. Например, это произойдёт, если результат оценивается по тому, насколько активны все ученики. Либо задание для группы даётся таким образом, что каждый получает свой «участок работы» и достичь результата можно только при условии, что каждый выполнит свой фрагмент общего задания.
в группе выше обучаемость, эффективность усвоения и актуализации знаний; при совместном выполнении задания происходит взаимообучение, поскольку каждый ученик вносит свою лепту в общую работу;	Ещё один способ максимально активизировать всех учеников в группе: вначале предложить решить задачу самостоятельно, затем обсудить в группе каждое индивидуальное решение (не вынося критических оценок) и в конце выработать одно решение от группы.

Конечно же, преимущества организации групповой работы учащихся на уроке очевидны, но ее нельзя противопоставлять другим формам.

В условиях нового ФГОС применение групповых технологий на занятии становится необходимостью, так как групповая работа даёт возможность сформировать подходящие условия с целью формирования коммуникативных, регулятивных, познавательных и личностных УУД.

В ходе обучения математике групповые работы давно стали главным инструментом управления учебным процессом. В качестве примера приведём

использование групповых форм работы при выполнении заданий различного типа:

1. *Группы получают одно и то же задание.* Например, в 7 классе при изучении темы «Решение квадратных уравнений» обучающиеся делятся на группы, каждая из которых выполняет задание: «Составьте алгоритм решения квадратного уравнения». Результат работы группы может быть раскрыт спикером одной из групп, а другие ученики его дополняют или опровергают. Если результаты работы групп противоречат друг другу, то можно выстроить проблемную беседу для разрешения создавшегося противоречия.

2. *Группы получают разные задания.* Например, в 6 классе при изучении темы «Сложение и вычитание чисел» обучающиеся, работая в группах, выполняют следующие задания:

- начертите координатный луч, изображающий увеличение чисел -5 и 3 на 2 и 1 соответственно;
- выполните задание, заполнив представленную таблицу.

**Таблица 2.**

**Таблица для выполнения задания**

Координата точки	Перемещение точки	Действие с координатной точкой	Новая координата точки
5	На 7 влево	5-7	-2
-4	На 9 вправо		
6			-5
	На 4 влево		10
8			3
		-7-2	

Составьте не менее трёх ребусов, используя полученные на уроке знания.

Данный тип заданий помогает учащимся, посредством работы в группе, осознать их решения в полной мере. При выполнении данных заданий учащиеся с высоким уровнем подготовки помогают своим сверстникам,

которые не совсем разобрались с заданием. В результате у учащихся вырабатываются навыки общения в коллективе и взаимопомощи.

3. *Группы получают разные, но работающие на общий результат, задания.* Например, при изучении темы «Функции. Область значения и область определения функции» в 9 классе формирую три группы, каждая группа работает над частью своего решения. Первая группа находит нули функции и область её определения. Вторая группа проверяет правильность выполнения работы первой группы, и находит промежутки возрастания и убывания функции. Третья группа проверяет правильность работы второй группы, и строит график функции.

Правильность решения задания осуществляется каждой группой, работающей над своей частью работы. Группы используют имеющиеся необходимые материалы, определяют спикера в каждой группе, для объяснения выполнения части своего задания у доски. В обсуждении решения (дополнение к нему, ответы на вопросы) участвует вся группа.

Данные задания обеспечивают учет позиции товарищей, умение слушать и вступать в диалог, участие в коллективном обсуждении выдвинутой проблемы.

На основе проведённого анализа можно сказать, что групповая форма работы лучше всего помогает активизировать мыслительную деятельность учащихся, способствует развитию всех познавательных процессов школьников, развивает умение вести дискуссию.

### **Список литературы:**

1. Дьяченко В. К. Общие формы организации процесса обучения: актуальные проблемы теории и практики обучения / В. К. Дьяченко. - Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1984. - 185 с.
2. Лийметс Х. И. Групповая работа на уроке / Х. И. Лийметс. - Москва: Наука, 1987. - 144 с.
3. Щуркова Н. Е. Программа воспитания / Н. Е. Щуркова. - Москва: Педагогический поиск, 2009. - 80 с.

## **БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ**

***Клюкина Карина Алексеевна***

*студент 4 курса ГАОУ СПО НСО «Купинский медицинский техникум»,  
РФ, г. Купино  
E-mail: [wasena60@yandex.ru](mailto:wasena60@yandex.ru)*

***Петракова Лариса Николаевна***

*научный руководитель, преподаватель высшей категории ГАОУ СПО НСО  
«Купинский медицинский техникум»,  
РФ, г. Купино*

Одно из современных направлений развития нынешнего общества – это процесс глобализации, который охватывает множество сфер человеческой деятельности. Главным образом это связано с развитостью и распространённостью новейших телекоммуникационных технологий, которые помогают обладать огромными возможностями организациям и компаниям, минимизируя время, расстояния и затраты. Но всё-таки, если бы не столь значимая роль языка, являющегося средством коммуникации, эффективность данного процесса не была бы настолько высока. Первоначально, речь идет об английском языке, так как всем известно, что большая часть информации в Интернете, а также все международные юридические, нормативно-технические и др. виды документов представлены на английском языке. В начале XXI века, владение и понимание только одного языка недостаточно для карьерного и образовательного роста. В соответствии с этими изменились критерии требования к изучению иностранного языка в высшей школе. Профессионально-ориентированные языковые курсы уже не могут в полной мере удовлетворить социально-экономические потребности общества, и поэтому в России уже появился первый опыт билингвального (двухязычного) образования. В России проблема билингвального образования приобрела особый интерес и сложность в 90-е годы, когда в условиях политических и социально-экономических реформ сложилась современная образовательная позиция, для которой характерны усиление этнизации содержания образования, увеличение роли родного языка обучения, идей этнопедагогике, рост

воздействия религии на формирование собственного осознания личности. В данных условиях билингвальное образование предрасполагает народному распознаванию и формированию культурного самосознания обучаемых, однако, другой стороны, не допускает их культурно- этнической изоляции от других стран и народов.

Цель моей работы – рассмотреть цели и важность билингвального образования в современном мире.

Мои задачи:

- Определить, что такое билингвальное образование;
- Рассмотреть особенности данного вида образования;
- Определить плюсы и минусы билингвального обучения;
- Что же такое билингвальное образование?

Первым делом, чтобы понять, что это такое, необходимо обратиться к определению «билингвизм» (от латинского *Bi* – два раза + *Lingua* – язык) — 1) практика попеременного пользования двумя языками; 2) владение двумя языками и умение с их помощью осуществлять успешную коммуникацию (даже при минимальном знании языков); 3) одинаково совершенное владение двумя языками, умение в равной степени использовать их в необходимых условиях общения.

Целью обучения двуязычию является увеличение осознания ценности родного языка и культуры, понимание важности другого языка и другой культуры и дальнейшая социолингвистическая компетенция в обоих языках и культурах. Между языком и культурой существует характерная связь: язык всегда, как правило, обусловлен какой - либо культурой и является её единой частью, при этом являясь средством анализа и описания этой культуры.

По мнению Ю.М. Лотмана, культура представляет собой совокупность языков и поэтому тяготеет к многоязычию. Билингвальное образование позволяет достичь большего и оптимального функционального владения вторым языком и улучшенного знания другой культуры, чем стандартное обучение иностранному языку. Не смотря на то, что подобное обучение требует

дополнительных расходов, в итоге оно ведет к созданию единого, прочного и устойчивого общества.

Типы и модели билингвального образования.

Отметим, что дискутирование о двуязычном образовании, по большей части, зарождаются в тех странах, где происходила массовая иммиграция, например, в государствах Западной Европы или в странах, сформированных именно благодаря иммиграции (США. Канада). Из чего следует, что о применении метода билингвального образования следует рассуждать только с целью решения определенных задач в полиэтнических обществах. В других случаях необходимости и прецедентов применения этого метода нет.

Специалисты условно разделяют двуязычное образование на два типа:

- содержательное
- предметное

Содержательное билингвальное образование подразумевает обучение всего содержания образования точным образом на двух языках, преследуя цель: развитие билингвальной и двукультурной личности. Данный метод применяют в обществах с многонациональным составом населения. Т. е., дети этнических или языковых меньшинств имеют возможность обучаться одним и тем же предметам сразу на двух языках – родном и языке титульной нации. Этот подход в определенных случаях доступен, поскольку приводит, с одной стороны, к объединению проживающих в зарубежье этнических меньшинств в это общество, с другой – к сохранению этнической схожести.

Предметное двуязычное образование рассматривает преподавание серии дисциплин на одном языке, а других дисциплин – на другом. По мнению экспертов, этот метод в сущности не может сформировать билингва. Если одна половина культурных ценностей осознается на родном языке, а другая – на неродном, то обеспечить двуязычность личности невозможно, потому что в данном случае у нее ни на одном из отмеченных языков не развивается ни мышление, ни творческая языковая мысль. Этот метод приводит к усвоению проживающих в зарубежье этнических меньшинств с титульной нацией.

Специалисты объективно отмечают, что содержательный и предметный подходы принципиально отличаются с точки зрения психологической педагогики, поскольку преследуют разные цели.

Помимо двух вышеперечисленных типов, которые относятся к использованию в учебном процессе, зарубежный опыт образования одновременно на двух языках имеет также 4 модели, относящиеся к возрастному порогу обучения иностранным языкам:

Радикальная/экстремальная модель: предполагает организацию обучения учеников на неродном языке с 1-го класса,

Переходная языковая модель: предполагает постепенную подготовку учеников к обучению на неродном языке путем увеличения числа преподаваемых предметов на этом языке,

Модель углубленного обучения языка: предполагает одновременное преподавание всех или ряда предметов на двух языках – родном и иностранном,

Модель языкового выживания: направлена на сохранение родного языка. Согласно этой модели, все предметы преподаются на родном языке, а иностранным языкам отводится вспомогательная роль.

У билингвизма много положительных сторон, особенно в период растущей глобализации: это и усовершенствование возможностей получения информации, расширение возможностей выбора, доступность при межкультурных контактах, увеличение возможностей при получении образования и т. д. Для этнических меньшинств характерно интересное разделение языков: родной язык нередко используется для выражения чувств и для общения, язык же большинства употребляется обычно в официально-деловой сфере. С другой стороны, наравне с положительными сторонами билингвизма существуют и отрицательные. Отрицательным сторонам этого явления посвящена серия исследований. Так М. Хинт говорит о возможных негативных последствиях двуязычия для отдельных индивидов. По его мнению, проблемы могут возникнуть при развитии грамотной письменной речи,

теряются ориентиры при выборе стиля общения и этикет языкового поведения. Самым опасным следует считать слабое развитие абстрактного мышления, проявляющееся в неуверенном употреблении отвлечённых понятий. Развитие конкретного мышления представляет собой меньшую трудность и не является в такой же мере опасным. Как Хинт, так и Масер в самом худшем варианте не отрицают опасности так называемого полуязычия, когда в полной мере не развивается ни один из двух изучаемых языков.

В билингвальной школе на родной язык и литературу, а также на второй язык и литературу отводится определенный объем часов. На занятиях ученики получают необходимые навыки и умения, усваивают литературные нормы, принятые в обоих языках. Двухязычная программа предусматривает и изучение иностранного языка.

Родной язык – лоно становления полноценного человека с колыбели через близких людей, через окружающий с младенчества мир природы, мыслей, чувств, настроений. Именно через него оптимальным образом могут раскрыться все способности человека, сформироваться его самосознание. Исходя из этого, иностранный язык необходимо изучать не вместо родного, а вместе с родным, с опорой на родной язык, в органической связи с ним. Только при таком отношении к родному и иностранному языкам возможно гармоничное национально-иностранное двухязычие. Такая форма билингвального образования формирует сбалансированный билингвизм, т. е. двухязычную личность, одинаково свободно осуществляющую коммуникативно-деятельностные акты на двух языках. Необходимо согласиться с выводом М. К. Исаева о том, что в билингвальной школе ребенок учится общаться на родном языке, будь то Я1 или же Я2, и он постепенно осознает, что его язык востребован, на нем можно выразить самые высокие мысли, самые сокровенные чувства. Билингв утверждается в мысли, что его культура признается всеми, и с нею считаются. Гордость за культурное наследие своего народа способствует его самосовершенствованию и обостряет стремление к реализации всех своих потенциальных возможностей. Таким образом,

безусловно, плюсов у билингвального образования гораздо больше чем минусов. Но чтобы чаша весов не кренилась в неверную сторону, к билингвальному образованию нужно относиться очень обдуманно, деликатно и, главное, профессионально. Дилетантство здесь не приемлемо!

### **Список литературы:**

1. Билингвизм // Википедия. [электронный ресурс] – режим доступа.- URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%91%D0%B8%D0%BB%D0%B8%D0%BD%D0%B3%D0%B2%D0%B8%D0%B7%D0%BC>
2. Варданян Т., Особенности двуязычного (билингвального) образования с точки зрения сохранения национальной идентичности // Фонд Нораванк [электронный ресурс] – режим доступа.- URL: [http://www.noravank.am/rus/issues/detail.php?ELEMENT\\_ID=5067](http://www.noravank.am/rus/issues/detail.php?ELEMENT_ID=5067) (14.10.2010)
3. Куркумбаева А.М. Билингвальное образование как одна из тенденций языкового развития современного общества // Вестник КАСУ -2006.-№2. [электронный ресурс] – режим доступа.- URL: <http://www.vestnik-kafu.info/journal/6/212/>
4. Лискманн А.В. Особенности билингвального образования на примере детского дошкольного учреждения // Wauconda Store [электронный ресурс] – режим доступа.- URL: <http://waucondastore.com/osobennosti-bilingvalnogo-obrazovaniya-na-primere-detskogo-doshkolnogo-uchrezhdeniya/> (2010)
5. Особенности обучения детей в билингвальных условиях // Библиофонд [электронный ресурс] – режим доступа.- URL: <http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=533134>
6. Поликультурное образование: диалог культур и билингвальное обучение // Рефераты по педагогике [электронный ресурс] – режим доступа.- URL: <http://www.bestreferat.ru/referat-136778.html>
7. Хабарова Л.П., Билингвальное образование в высшей школе: зарубежный и отечественный опыт // Известие ПГПУ им. В.Г.Белинского- 2011.-№24.С. 846-852 [электронный ресурс] – режим доступа.- URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/bilingvalnoe-obrazovanie-v-vysshey-shkole-zarubezhnyu-i-otechestvennyu-opyt>

## **ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ**

***Лобачева Марина Игоревна***

*студент кафедры теории языка и русского языка,  
Южного федерального университета,  
РФ, г. Ростов-на-Дону  
E-mail: [mari.lobacheva@mail.ru](mailto:mari.lobacheva@mail.ru)*

***Нефедов Игорь Владиславович***

*научный руководитель, к.филол.н., доц. кафедры теории языка и русского  
языка, Южного федерального университета,  
РФ, г. Ростов-на-Дону*

История обучения русскому языку как иностранному (РКИ) имеет многовековую историю, хотя ее формирование в виде самостоятельной научной дисциплины состоялось лишь в 40-е годы XX столетия, по окончании Второй мировой войны. Русский язык как иностранный начали преподавать в XI веке и продолжают до сих пор.

В современном мире позиция любого из языков определяется его местом в образовательной системе. В течение продолжительного времени русский язык являлся одним из самых изучаемых мировых языков, но после падения интереса к русскому языку и России в 1990х годах прошлого века, масштабы его изучения за рубежом резко сократились. Тем не менее русский язык остается факультативной или обязательной дисциплиной в зарубежных ВУЗах. В последние годы наблюдается интересная тенденция: мотивация к изучению русского языка возрастает, ровно как качество обучения и, следовательно, результативность. [7, с. 5]

Преподавание русского языка ведется примерно в 100 странах. В 79 он включен в академическую вузовскую программу, а в 54 в школьную. В Армении для поступления в ведущий вуз необходимо владеть русским языком. В Прибалтике знание русского языка дает жизненные перспективы для коренных жителей. В Болгарии русский язык является вторым после английского по численности изучающих, хотя недавно не входил в первую десятку. В Польше он занимают позицию между занимающим первую строку

английским и немецким. На курортах Египта, Индонезии, Турции, Таиланда с туристами обязательно будут говорить по-русски. На Кипре уже каждый восьмой говорит по-русски. [6]

Не смотря на то, что общий анализ состояния изучения русского языка как обязательного учебного предмета в образовательной системе Европейских государств показывает сокращение интереса, в некоторых из них можно отметить увеличение числа изучающих русский (например, в школах Бельгии, Кипра, Норвегии, Швеции и т. д.). Помимо этого, в Финляндии и Швеции русский язык есть возможность изучать в качестве родного (например, по шведскому законодательству, при наборе группы из 5 человек, не обязательно одного возраста, родители которых хотят, чтобы дети изучали русский язык как родной, муниципальные власти должны предоставить преподавателя, который не всегда может иметь филологическое или хотя бы педагогическое образование). Русский язык как иностранный в большинстве стран Западной Европы изучают в старших классах, на что выделяется в среднем 2 часа в неделю. [1]

Нужно заметить, что в странах Западной Европы русский язык изучается и на различных курсах, например при Российских центрах науки и культуры. К сожалению, такие центры существуют меньше чем в половине европейских стран, и число слушателей с каждым годом становится все меньше. Желаящие также могут изучать русский язык на краткосрочных курсах при обществах дружбы и различных ассоциациях сотрудничества с Россией, а также на частных курсах и в индивидуальном порядке. [2, с.61-63]

Со слов преподавателей русского как иностранного, у них есть определенные трудности с профессиональной переподготовкой и повышением квалификации. Как правило общей системы повышения квалификации русистов нет, и преподавателям приходится заниматься самоподготовкой и самообучением, полагаясь лишь на свои силы и возможности. [5, с. 61-62]

Учебным заведениям Западной Европы необходима российская учебно-методическая литература. Государственных школ с обучением на русском

языке в Западной Европе нет, но в Италии, Австрии, Германии, Бельгии, Швеции, Швейцарии, Великобритании, Франции действуют частные школы, в которых в основном обучаются дети недавно эмигрировавших русскоговорящих. Таких школ около 150, большинство из них сосредоточено в Германии. Инициаторами создания подобного рода школ, образовательных центров, курсов и т. п. в большинстве случаев являются русскоговорящие родители и учителя русского языка (эмигранты из СССР, России и СНГ). [3, с. 750-754]

Свою посильную помощь в обучении русскому языку и культуре вносит Русская православная церковь за рубежом (сокращенно – РЦПЗ). В большинстве европейских стран действуют церковно-приходские школы, где детей из русскоговорящих семей обучают русскому языку. [4]

Некоторые российские вузы дают возможность получить образование в своих филиалах. В Италии в настоящее время Институт современного искусства (г. Москва) реализует свою программу: русские преподаватели ведут мастер-классы на базе Первого римского университета «Ла Сапиенцо». В странах Западной Европы работают несколько российских вузов. В Германии это Институт государственного администрирования из Зеленограда (г. Москва), открывший несколько лет назад два своих представительства в Берлине и Франкфурте-на-Майне. Здесь по российским программам обучаются в основном студенты из семей российских эмигрантов. Во Франции российская высшая школа представлена Северным (Арктическим) федеральным университетом им. М. В. Ломоносова из г. Архангельска. Определённый интерес российские вузы появились к Республике Кипр, куда в последние годы переселились десятки тысяч русскоговорящих семей из различных стран СНГ, и таким образом появилась потребность молодежи в получении высшего образования на русском языке. Так, на Кипре имеются представительства Томского политехнического университета и Института экономики и управления из г. Пятигорска. [8]

Многие западноевропейцы, которые получают российские образовательные услуги у себя на родине, занимаются по очной форме и имеют возможность получения российского диплома либо академической степени.

Наблюдается небольшое увеличение численности западноевропейских граждан, ежегодно приезжающих на учебу в Россию (прежде всего в вузы). Так, в период с 2004 по 2010 годы число западноевропейцев, обучающихся в российской высшей школе по очной форме, увеличилась в целом в 1,5 раза, причем более одной тысячи человек изучали в России русский язык как специальность. [1, с. 275-277]

В некоторых странах Западной Европы, в частности в Великобритании, Франции, Норвегии, Ирландии, интерес к изучению русского языка чрезвычайно низок и соотносится с уровнем заинтересованности в изучении «мертвых языков» (латынь, древнегреческий) [2, с.60-63]

Таким образом, основными проблемами при преподавании русского языка называются недостаточная квалификация преподавателей, в некоторые страны выпускники российских ВУЗов практически не приезжают. Существует высокая потребность в методических пособиях, особенно в учебниках нового поколения, где учтены изменения языка и новые технологии в обучении. Самое верное решение: финансирование издания данных учебников, анализ потребностей в каждой стране, в какой литературе нуждается то или иное учебное заведение. Нужно работать непосредственно с каждой страной и с каждым заведением, так как этнолингвистическая везде ситуация разная, необходимо учитывать менталитет, особенности восприятия русского языка и культуры. Единого учебника не существует и не должно быть, одинаковые учебные пособия или сборники упражнений могут использоваться только при подготовке к тестированию, так как требования к владению языком едины. Также не хватает поддержки со стороны государства, как в материальном плане, так и в законодательном.[1]

## Список литературы:

1. Арефьев А.Л. «Лицом» русского языка за рубежом должны быть не чиновники, а Институты Пушкина. Интервью сайту «Диалоги» // Сайт «Диалоги». Дискуссии. [электронный ресурс]- Режим доступа. – URL: <http://www.dialogi.su/discussions/22.html> (дата обращения: 21.11.2015)
2. Бердичевский А.Л. Современные тенденции обучения иностранному языку в Европе // Русский язык за рубежом. 2002. №2
3. Веселинов Д. Иноязычное обучение в Европе– характеристика и тенденции , Обучение иностранным языкам, №5, 2013
4. Власова-Куриц Н., Куриц С. О программе сохранения русского языка у детей русскоязычных родителей, живущих вне России, журнал «Слово\Word» 2005, №48/49
5. Денисова-Шмидт Е.В. Русский язык в Германии, Русский язык за рубежом, №6, 2009
6. Информационный портал фонда «Русский мир», Никонов В. О статусе русского языка в мире, 2011. [электронный ресурс]- Режим доступа. – URL: <http://russkiymir.ru/publications/85858> (дата обращения: 15.11.2015)
7. Лебединский С. И., Гербик Л. Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного, 2011
8. Официальный сайт министерства иностранных дел Российской Федерации /Доклад МИД России «Русский язык в мире», Москва, 2003 год. [электронный ресурс]- Режим доступа. – URL: [http://archive.mid.ru//Brp\\_4.nsf/arh/B6BE784B3E2ABD1343256DF8003AC21C](http://archive.mid.ru//Brp_4.nsf/arh/B6BE784B3E2ABD1343256DF8003AC21C) (дата обращения: 8.12.2015)

## **ПРОБЛЕМЫ В ОРГАНИЗАЦИИ СВОБОДНОГО ВРЕМЕНИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

***Маринова Анна Андреевна***

*студент 4 курса, сургутского государственного педагогического  
университета, факультета социально-культурных коммуникаций*

*РФ, г. Сургут*

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

***Белошапка Геннадий Иванович***

*научный руководитель, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
социально-художественного образования, факультета социально-культурных  
коммуникаций, сургутского государственного педагогического университета*

*РФ, г. Сургут*

Потенциал досуга предоставляет большие возможности для развития творческих ориентиров, как отдельной личности, так и различных социальных групп современного общества.

Свободное время подростка является одной из наиболее важной социально-педагогической проблемой, которая оказывает значительное влияние на развитие внутреннего мира, и личности в целом. Считается, что средний школьный возраст является самым благоприятным для творческого развития подростка. В данный период времени важно вовлечь подростка во внеклассные мероприятия, в ходе которых можно высказывать свое мнение и суждение, предоставить возможность самому решать проблемы, участвовать в дискуссиях и т.д. [1, с.201].

Свободное время современных школьников характеризуется широким разнообразием видов деятельности, которая, безусловно, требует внимания педагогов. Большое внимание уделяется спортивно-оздоровительным мероприятиям, туристско-краеведческой, историко-архивной деятельности, а так же эстетическому воспитанию. Зачастую, данные формы деятельности не вызывают интерес у подростков, а зрелищные формы коллективного досуга наоборот пользуются популярностью.

На проведение личного свободного времени влияет ряд факторов, в частности возраст, уровень духовной культуры, интересы, качество жизни, территориальные и климатические условия и т.д. [2, с.295].

Данные уже проведенных социологических исследований утверждают, что в сфере свободного времени подростка присутствуют такие тенденции как:

- отступление от культурных традиций в области досуга;
- создание субкультур на основе своих норм поведения;
- нарастание культурного противостояния против старшего поколения;
- преобладание «потребительства» в использование свободного времени;
- нарастание гедонистических интересов в условиях свободного времени;
- погоня за престижем.

В городе Сургуте было проведено социологическое исследование среди школьников 5-8 классов «Книга и я», которое показало что среди опрошенных респондентов большая часть отдают предпочтение аудиовизуальным формам. Как отмечали и Французские социологи, что у толстой книги практически нет шансов быть прочитанной. Данная тенденция наблюдается и в современном Российском обществе, в частности и в Сургуте.

Делая вывод по опросам можно с точностью отметить, что свободное время нуждается в государственной регуляции и организации. Однако, следует отметить что агрессивный подход к организации свободного времени способствует к формированию несамостоятельности, потерянности личности в проведении досуга.

Досуг и свободное время детей среднего школьного возраста могут включать следующие виды деятельности:

- спорт или разнообразная физическая активность (роль зрителя, участника, тренера и т.д);
- художественная деятельность (живопись, рисование, литературное творчество);
- поделки (вышивание, вязание, плетение различных изделий и другое творчество);
- забота о животных;
- хобби (деятельность по интересам);
- посещение музеев, театров, галерей, экскурсии;

- игры (настольные игры, компьютерные игры);
- развлечения (просмотр телепередач, фильмов, чтение литературы, прослушивание радиопередач);
- общение с другими людьми (телефонные разговоры, написание писем, организация и посещение вечеров и других развлекательных мероприятий).

Одно из главных исследований детей среднего школьного возраста было проведено Элькониным Д. Б. и Драгуновой Т.В., которое показало, что на данном этапе развития главным для подростка является общение. Они как будто учатся общаться, все время меняя партнера.

В отличие от младших школьников, дети среднего школьного возраста в большей степени практики, нежели теоретики. Следовательно, подросткам целесообразно предлагать деятельность, связанную с экспериментами, опытами. Он учится с помощью рук, ему надо попробовать что-то, чтобы понять [3, с.245].

Резюмируя вышесказанное, следует сделать вывод, что свободное время организуется личностью исходя из своих потребностей, интересов, целей и т.д.

Следует сказать, что большая часть подростков среднего возраста «извращенно» понимают, а так же используют свободное время, отходя от обще моральных норм поведения, что придает понятию «свободное время» угрозу превращения в криминогенное время.

В подтверждении многочисленными социологическими исследованиями в последние десятилетия интерес подростков отличается резким спадом к прочтению книг. Происходит обнищание общества.

Исходя из вышесказанного мы можем сделать вывод, что свободное время является своеобразным пространством для деятельности подростка, главной целью которого является удовлетворение социальных и социокультурных потребностей. Оно включает в себя досуг, который тесно связан не только с потреблением, развлечением и отдыхом, но и с самосовершенствованием в творческой деятельности. Мы предлагаем решение данной проблемы, а именно создание проекта «Шаг навстречу» по организации свободного

времени детей среднего школьного возраста, через интересную форму в организации свободного времени – фестиваль. Это позволит школьникам творчески раскрыть и выразить себя, познакомиться с искусством, трудом, природой, нормами межличностного общения, с разными видами деятельности, открыть в себе новые таланты.

Досуговая сфера активно влияет на общественное сознание, формируя в нем ценности, одобряемые обществом и, как правило; им же поощряемые; располагает безграничными возможностями для реализации многообразных духовных потребностей общества и каждой личности в отдельности. Данный проект нацелен на организацию свободного времени детей среднего школьного возраста, освоения им основных элементов творческих навыков, получение базовых знаний о творчестве.

Исходя из законодательных изменений по организации свободного времени у детей школьного возраста, настоящая тема является актуальной, а её разработка необходимой.

Творческий подход позволяет окультурить свободное время и направить его на всестороннее развитие личности. Исследования свободного времени показывают, что использование его направлено на потребление, и не всегда полезное. Потребность в творчестве выражена незначительно, что обусловлено отсутствием умений в той или иной деятельности. Важно направить подростка среднего школьного возраста в нужное русло, и показать ему безграничный мир творчества. Современное общество нуждается в социально активном типе личности, формирование которого напрямую зависит от грамотной организации свободного времени.

### **Список литературы:**

1. Кравцова, Е. Е. Педагогика и психология: Учебное пособие / Е. Е. Кравцова. – М. : Форум, 2013. – 383 с.
2. Лавриненко, В. Н. Социология: Учебник для вузов / В. Н. Лавриненко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 448 с.
3. Михайлова, Л.И. Социология культуры: Учебное пособие. – 2-е изд., доп. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2005. – 344 с.

## **ПРОБЛЕМЫ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СФЕРЕ ДОСУГА**

***Маркина Евгения Николаевна***

*студент 4 курса, факультет социально-культурных коммуникаций СурГПУ,  
РФ, г. Сургут  
E-mail: [Evgeniya.markina@inbox.ru](mailto:Evgeniya.markina@inbox.ru)*

***Белошанка Геннадий Иванович***

*научный руководитель, канд. педагогических наук,  
доцент кафедры социально-художественного образования СурГПУ,  
РФ, г. Сургут*

На современном этапе развития общества происходят глобальные изменения, как в политических международных отношениях, так и в сфере экономики и социальных контактов стран. Увеличивается поток тенденций зарубежной культуры, что приводит к потере уникальности российского общества и собственных ценностей, а также подражание европейским тенденциям. Большое значение в этом принимает уровень воспитания нравственности и духовных ценностей у подрастающего поколения. Так как именно они будут формировать будущее нашего общества.

Вопрос нравственного воспитания в общество всегда имел большое значение. Люди интересовались, что из духовно-нравственных ценностей является результатом влияния общественности, а что дано человеку с рождения. В данном направлении работали Дж. Локк и Ж. Ж. Руссо. В советский период негативно были встречены труды А. Маслоу и Г. Олпорта, которые высказывали свою уверенность в природной нравственности людей, т.е. человек рождается с чувством любви, стремлению к самовыражению и самореализации, уважение к другим людям уже заложена в нем.

Один из специфических аспектов нравственного воспитания школьников старших классов заключается в том, что мораль не имеет своего индивидуального поля общественных отношений и своих институтов, она существует во всех сферах человеческой деятельности и является центром духовных ценностей. Плавно реагирую на изменения в системе общественных

отношений, нравственность является одним из основных балансирующих функционирования общества в целом и каждого человека в социуме отдельно, управляя поведением людей во всех направлениях его деятельности.

Проблема нравственности, особенно в подростковой среде, обуславливается множеством отрицательных тенденций, взаимосвязанных с потерей некоторой части современного общества духовно-нравственных идеалов, с лишением своей значимости базовых ценностей (добра, сострадания, совести, социальной справедливости и т.д.). Для общества в целом становится привычным жить и добиваться поставленных целей с помощью принципов агрессии, противостояния, негатива, ненависти. Нравственность как фундаментальная база культуры уничтожена слишком политизированной системой социума, как в целом, так и отдельного взятого сознания. И тенденция подчинения нравственности целям политики только растет.

Самыми актуальными проблемами на сегодняшний день в сфере воспитательного досуга старших школьников можно считать:

- упадок духовно-нравственных ценностей, детерминированный непониманием отечественной культуры, казалось бы, незначительным подражанием западным направлениям в быту и духовном развитии (культ гедонизма, индивидуализма, рационализма и т.п.);

- искажение общественной нравственности и агрессивность взаимоотношений, вызванные внедрением модели рынка, не соотносящейся с ценностями и устоями российской культуры;

- утрата жизненных ориентиров и, впоследствии чего, мнимость бессмысленности своего существования у значительной части населения (пожилые люди, интеллигенция, безработные и т.д.);

- недостаток сострадания в социуме, увеличение агрессивного отношения, безразличие к инвалидам, больным, одиноким, лицам социально незащищенной категории;

- дефицит нравственного воспитания школьников;

- разрушение духовно-нравственного климата семьи (увеличение количества разводов, жестокость родителей, подавление детской инициативы, взаимонепонимание между поколениями и т.д.);

- потеря четких поведенческих моделей и образцов «мужественности» и «женственности»;

- потеря уважения к старшим, чувства благодарности к родителям (о чем свидетельствует рост пожилых людей, имеющих родственников, и проживающих в геронтологических центрах и домах престарелых);

- аморальное поведение части общества (проституция, наркотики, алкоголь, криминал и т.п.);

- быстрый рост преступности и беззакония, в том числе среди подрастающего поколения и женской половины населения.

Главный фактор увеличения правонарушений и рост криминала среди подростков – негативные составляющие общественного климата, влияющие на уровень мотивации и убежденность в безнаказанности преступности (новостное вещание в общедоступном режиме о преступлениях, зачастую очень жестоких и массовых). Большое количество преступлений совершается подростками, не нашедшими понимания и поддержки ни среди сверстников, ни в семье, а также имеющих негативные отклонение от нормы интеллектуального развития.

На сегодняшний день ситуация, как в стране, так и во всем мире очень сложная. Экономическая нестабильность, политические столкновения интересов разных стран, террористические акты, войны – все это сильно влияет на развитие подрастающего поколения. Все ужасы и криминал транслируются по телевидению без каких-либо возрастных ограничений. Дети могут наблюдать агрессию и нравственный упадок общества в сети интернет. Свободный доступ к такой информации приводит к психологическим травмам, срывам.

Результат такого воздействия непредсказуем. Он может повлиять положительно на формирование личности в среде современной молодежи, т.к.

все-таки подростки уже имеют представление о том, что такое хорошо, а что такое плохо и способны самостоятельно дать оценку ситуациям, происходящим в мире, что способствует их личностному росту и заложению в сознание положительных принципов. Но нельзя исключать и отрицательного влияния на данную категорию общества. За последние месяцы участились случаи вербования в ряды террористов именно детей старших классов и начальных курсов ВУЗов, т.к. подростки в этом возрасте сталкиваются с множеством проблем, которые им необходимо решить самостоятельно и нести ответственность за свой выбор, что в свою очередь влияет на психологическую нестабильность. Стресс делает людей податливыми внушению. Огромным искушением является обещание прекрасного мира, где не надо принимать трудных решений, наблюдать за упадком общества (алкоголиками, наркоманами, преступниками и т.д.), где всегда вам помогут решить любые проблемы, и вы никогда не останетесь одинокими.

Подготовить подростков к таким ситуациям, научить распознавать ложь вокруг (пусть даже очень хорошо замаскированную), объяснить, что не все люди веры ислам являются террористами, познакомить с другими религиями и нациями (чтобы они могли отличить веру ислам от секты исламского государства), привить духовно-нравственные ценности именно их страны, региона, помочь сориентироваться в сегодняшнем нестабильном обществе.

Существует еще множество задач, которые необходимо решать в данном направлении. И главными инструментами здесь являются в первую очередь школьное окружение и семья. Именно там подросток проводит большее количество своего времени. Но нельзя забывать и о том, что есть сферы, где подросток находится без присмотра старшего поколения. Кто-то из них работает; занимается спортом; проводит время с друзьями или в интернете.

Подводя итоги можно концептуально обобщить все проблемы досуга старшеклассников и сделать следующие выводы:

1. Социально-психологическими условиями адекватного поведения подростков в социуме является осознание личной уникальности.

2. Значительным ресурсом формирования норм поведения и ценностей обладают интерактивные формы досуговой деятельности, основанные на игре, импровизации, ролевом взаимодействии, максимально соответствующие психологическим особенностям подростков, специфике их самореализационной мотивации в сфере досуга.

3. Воспитание межкультурной толерантности является одним из важнейших аспектов формирования нравственности и подрастающего поколения. На основе использования игровых форм интерактивной деятельности должно строиться: во-первых, на понимании природы толерантности как стратегии поведения, в которой гармонизировано терпимое отношение к разнообразию, праву личности на индивидуальные модели самореализации и устойчивость к поведенческим отклонениям и угрожающей социуму нравственной неопределенности; во-вторых, на реализации педагогического потенциала интерактивных досуговых общностей, самодеятельная природа и творческий характер которой способен блокировать коммуникативные проявления этнических стереотипов, снизить значимость этнокультурных различий, создать дополнительные возможности для личностной идентичности.

4. Педагогическими приоритетами в концепции воспитания подростков являются: позиционирование в молодежном сознании ценностей и практик как атрибута субъективно значимого для молодежи образа жизни (демонстрация объединяющей роли общечеловеческих гуманитарных ценностей, важности диалога субъектов с различными религиозными ценностями и культурными идентичностями; позиционирование престижности бесконфликтных способов разрешения возникающих в системе коммуникации личностных проблем на основе ценностей согласия и сотрудничества); формирование высокого уровня коммуникативной культуры, препятствующей проявлениям агрессивного отношения к личностям, представляющим иную систему ценностей и традиций; компенсация психологических качеств, блокирующих позитивный и конструктивный характер общения подростков.

## Список литературы:

1. Батурина Г.И., Лисова К.Л., Суворова Г.Ф. Нравственное воспитание школьников на народных традициях. М., 2002. – 56 с.
2. Воспитание в современных условиях. /Под ред. О.П. Котиковой. Мн., 1999. – 199 с.
3. Кадол Ф.В. Воспитание чести и достоинства старшеклассников. Мн., 1998. – 208 с.
4. Кадол Ф.В. Нравственное развитие старшеклассников/ Открытая школа. М., 2000. № 1. С.26 – 30.
5. Кочетов А.И. Организация самовоспитания школьников. Мн., 1990. – 175 с.
6. Неделя Л.И. Этика студента. Мн., 1988. – 135 с.
7. Савченко Е.А. О готовности старшеклассников противостоять аморальным проявлениям/ Вопросы психологии. М., 1997. №3. С.22 – 31.
8. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. Мн., 1988. – 241 с.

## **СИСТЕМА ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ИЗУЧЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ ГЕОГРАФИИ**

***Михалёв Иван Юрьевич***

*студент 1 курса магистратуры направления подготовки Педагогическое образование, магистерской программы Географическое образование, Курский государственный университет  
РФ, г. Курск  
E-mail: [Ivmikhalev98@gmail.com](mailto:Ivmikhalev98@gmail.com)*

***Лукашова Ольга Павловна***

*научный руководитель, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической географии и геоэкологии КГУ, РФ, г. Курск*

Школьные учебники географии имеют особое воспитательное и конечно же образовательное значение. Образовательная часть кроется в том факте, что география, как часть учебного процесса, дает детям необходимые географические знания. География не имеет узкую специализацию, а наоборот, даёт обширные знания по другим смежным наукам, многие из которых не рассматриваются в других школьных курсах. Особую роль школьная география играет в аспектах экологического образования [1]. Велика значимость школьной географии в экологическом образовании школьников. Во всех курсах географии прослеживается стойкая мысль сохранения природы и рационального природопользования.

В ходе анализа учебников географии были изучены и систематизированы экологические и географические знания, изучаемые в школьном курсе.

Первые знания о влиянии и взаимодействии природы человека ученики получают в 5 классе на уроках природопользования, где происходит определенная систематизация экологических знаний.

Из экологических понятий полнее других освещенными в географии оказались понятия о природных условиях и природных ресурсах (исчерпаемых и неисчерпаемых, возобновляемых и невозобновляемых, минеральных, водных, земельных и т. д.), полезных ископаемых, загрязнении окружающей среды; в несколько меньшей степени - понятия об агроклиматических ресурсах,

биологических ресурсах, мелиорации, «парниковом эффекте», природопользовании, экологическом кризисе.

Остались практически без внимания сведения о мониторинге, природно-ресурсном потенциале и экологической политике. Система экологических знаний, формируемых в курсе школьной географии, показана в таблице 1.

**Таблица 1.**

**Система экологических знаний в курсе «География»**

<b>Раздел или тема в курсах географии (5-11 кл.)</b>	<b>Ключевые географические понятия</b>	<b>Основные экологические понятия</b>
Рельеф, геологическое строение и полезные ископаемые	Развитие рельефа, происхождение полезных ископаемых	Воздействие человека на рельеф. Природоохранные мероприятия. Истощаемость полезных ископаемых и меры по их рациональному использованию
Климат	Природные факторы, определяющие климат	Изменение климата под воздействием хозяйственной деятельности человека. Мероприятия по борьбе с загрязнением атмосферы
Водные ресурсы	Питание и режим рек	Особая роль воды в природе и хозяйстве. Использование воды и пути сохранения ее качества
Почвы и земельные ресурсы	Образование почв и их значение	Земельные ресурсы, меры по их сбережению. Борьба за их сохранение
Природные зоны	Природные и антропогенные ландшафты. Природные зоны своей области	Природные ресурсы географических зон, их использование и охрана
Природные районы	Основные природные особенности физико-географических районов	Экологические проблемы природного района и пути их решения
География своей области, края. Природные ресурсы		Природные и рекреационные ресурсы территории
Природные комплексы	Природный комплекс	Антропогенная нагрузка на природные комплексы.
Уникальные охраняемые природные комплексы		Заповедники, заказники, национальные парки
Экологические проблемы (области, края)		Экологическая карта области. Антропогенная нагрузка на природные комплексы области

Важным аспектом экологизации географии является деятельность, направленная на формирование не только теоретических основ, но и возможность усовершенствования практических и творческих умений у школьников. Первоочередным аспектом формирования экологических умений является поэтапность получения необходимых знаний. Экологические умения, составляющие основу экологической деятельности, имеют неодинаковую направленность и представлены разными типами.

Важным моментом формирования экологических знаний и мышления на уроках географии и во внеурочной среде является непрерывное обсуждение вопросов по экологической тематике на всех этапах изучения школьного курса (таблица № 2) [3].

**Таблица 2.**

**Содержание экологических знаний в курсах географии  
(по данным Родзевича Н. Н.)**

Содержание	5 класс	6 класс	7 класс	8 класс	9 класс	10-11 классы
<b>Закономерности формирования и развития географической оболочки</b>						
1. Природные комплексы	*	+	+	+	-	-
2. Целостность географической оболочки	*	+	+	++	++	++
3. Круговорот веществ и энергии	*	+	+	++	++	++
4. Зональность	*	+	+	++	++	-
<b>Взаимодействие природы и общества</b>						
1. Значение природы для жизни и деятельности человека	*	+	+	++	++	++
2. Окружающая природная среда	*	+	+	++	++	++
3. Антропогенные изменения природной среды	*	+	+	++	++	++
4. Формы и способы охраны природы	*	+	+	++	++	++
5. Глобальные экологические проблемы	-	*	+	-	-	++
6. Социально-политические аспекты геоэкологических проблем	-	-	*	+	++	++

Природопользование и охрана природы						
1. Использование минеральных ресурсов	*	+	+	++	++	++
2. Землепользование	*	+	+	++	++	++
3. Водопользование	*	+	+	++	++	++
4. Использование биоресурсов	*	+	+	++	++	++
5. Меры по охране природы	*	+	+	++	++	++
6. Принципы рационального природопользования	*	+	+	++	++	++

\* – ознакомление;

+ – расширение имеющихся знаний;

++ – углубление и обобщение полученных знаний.

Исходя из предложенных данных, можно сказать, что из содержания экологических знаний учебников по географии основной и старшей школы наиболее обширно экологические аспекты рассматриваются в учебных материалах старшей школы. На первый план выходит недостаточная насыщенность экологическим материалом учебников основной школы.

Таким образом, для выявления возможностей осуществления экологической подготовки в курсе школьной географии, было проведено сопоставление и систематизация географических и экологических знаний [2]. Выявлено, что существуют дополнительные возможности для реализации учебного процесса под призмой экологического обучения в школьном курсе географии. Особенностью экологического обучения и воспитания в системе географического образования, на наш взгляд, заключается [4]:

- в комплексном и поэтапном изучении природных систем;
- в рассмотрении пространственно-временных характеристик взаимодействия природы и общества;
- в возможности картографического отображения экологических объектов.

### **Список литературы:**

1. Васильев С.В. Экологизация географии или географизация экологии? // География в школе. – 2000. – №7. – 343 с.
2. Махов С.И. Методика Формирования экологических умений при изучении курса «География России»// География в школе. – 2010 .- №3. – 256 с.
3. Родзевич Н.Н. Геоэкологическое следствие развития энергетики// География в школе. - 2008. - № 3. – 323 с.
4. Суравегина И.Т., Сенкевич В.М. Экологическое образование в школе// Педагогика. – 2006. - № 2. – 254 с.

## ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

*Сергиенко Юлия Александровна*

*студент 2 курса магистратуры, факультет психологии и педагогики АлтГУ,  
РФ, г. Барнаул  
E-mail: [pilulu@mail.ru](mailto:pilulu@mail.ru)*

*Кравченко Галина Владимировна*

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент АлтГУ,  
РФ, г. Барнаул*

Главной целью современного образования является достижение учащимися уровня, достаточного для обеспечения его самореализации и гарантирующего прогресс в развитии и поступательное движение современного общества. Основой любого уровня образованности является, прежде всего грамотность.

В буквальном смысле под грамотностью понимается способность личности читать, понимать и составлять простые короткие тексты, имеющие отношение к повседневной жизни. Различают такие понятия, как «минимальная грамотность» и «функциональная грамотность». Минимальная грамотность отражает способность читать и писать простые сообщения. Под функциональной грамотностью понимают способность использовать навыки чтения и письма в условиях взаимодействия с социумом [3].

Функциональная грамотность является аспектом непрерывного образования и выходит за рамки школьного образования. Овладение функциональной грамотностью позволяет людям жить и работать в качестве человеческой личности, развивать свой потенциал, принимать важные и обоснованные решения. Выделяют несколько индикаторов для определения функциональной грамотности: общая грамотность; информационная грамотность; компьютерная грамотность; коммуникативная грамотность; владение иностранными языками; политическая грамотность; экономическая грамотность; грамотность действий в чрезвычайных ситуациях и другие [3].

В последнее время грамотность связывают со средствами информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Между грамотностью и доступом

к ИКТ есть немало общего. Оба понятия являются условием полноценной жизни общества. Они тесно связаны со средствами получения информации и развитием человеческой коммуникации. Грамотность работы с ИКТ требует умений не только получать и извлекать информацию, но и воспроизводить ее. Умение пользоваться средствами ИКТ становится индикатором определяющим грамотность или неграмотность человека [2].

В современном мире компьютер, как одно из средств ИКТ, является неотъемлемой частью повседневной жизни общества. Он существенно влияет на процессы обучения, промышленного производства, на постановку и решение научных задач, на исследования в области мышления и процессов познания и многое другое. Овладение компьютерной грамотностью является необходимым условием для полноценного и комфортного существования человека в обществе [3].

Процесс компьютеризации общества изменяет структуру и содержание подготовки студентов в учреждениях среднего профессионального образования. Профессиональная подготовка студента колледжа является компонентом профессиональной ориентации как системы. Тенденции компьютеризации общества обуславливают развитие социальной и профессиональной ориентации личности [2]. Грамотное использование компьютера в профессиональной деятельности является одним из основных требований к современному специалисту любой направленности.

Владение компьютерной грамотностью определяется такими навыками, как: искать информацию в сети Интернет; пользоваться электронной почтой; создавать и распечатывать тексты; работать с электронными таблицами; использовать графические редакторы. Иначе говоря, владение аппаратным и программным обеспечением компьютера с целью использования в учебно-профессиональной деятельности и является компьютерной грамотностью [1].

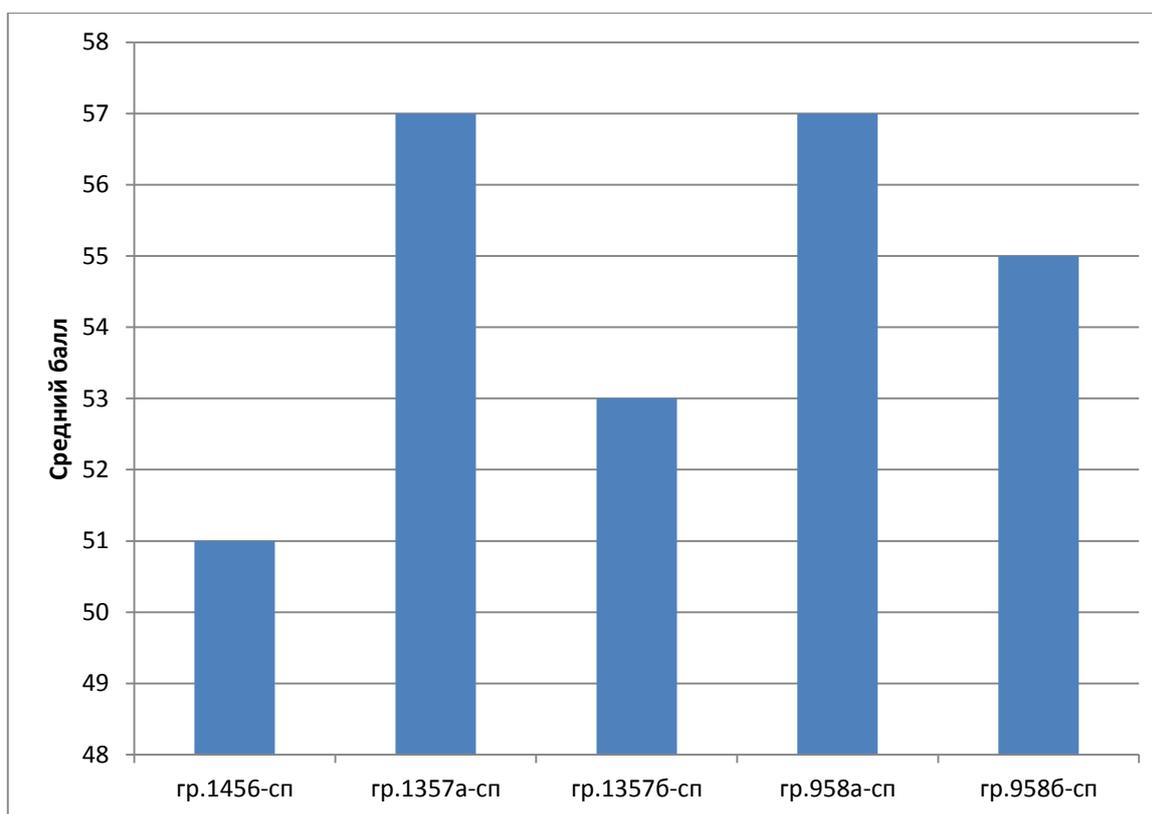
Таким образом, вопрос формирования компьютерной грамотности студентов колледжа становится актуальным, т.к. умение использовать средства ИКТ в профессиональной деятельности, является одним из требований

к подготовке специалистов [4]. Поэтому целью нашего исследования является определение компьютерной грамотности студентов колледжа.

В качестве базы исследования выступили студенты Колледжа Алтайского государственного университета (Колледж АлтГУ). В исследовании приняли участие 52 человека, средний возраст которых 17 лет. Все респонденты являются студентами 1 курса Колледжа АлтГУ. Из них 28 студентов гуманитарного отделения: 8 студентов гр. 1456-сп (1 юноша, 7 девушек), 10 студентов гр. 1357а-сп (1 юноша, 9 девушек), 10 студентов гр. 1357б-сп (1 юноша, 9 девушек). И 24 студента отделения природопользования, сервиса и туризма: 11 студентов гр. 958а-сп (5 юношей, 6 девушек), 13 студентов гр. 958б-сп (2 юноши, 11 девушек).

Для определения компьютерной грамотности студентов колледжа нами была разработана анкета, все вопросы которой относятся к одной из пяти тем: ОС Windows (I раздел), MS Office (II раздел), Интернет и компьютерные сети (III раздел), HTML и сайтостроение (IV раздел), теоретические основы информатики (V раздел). Представленные вопросы делятся на два типа: открытые и закрытые. Для каждого вопроса имеются уточнения по количеству правильных ответов. Вопросы, на которые даны неполные ответы, так же оцениваются, но не полным баллом. Всего в анкете 60 вопросов. За каждый правильный ответ даётся 1 балл. Максимально можно набрать 90 баллов. Рекомендуемое время заполнения анкеты – 90 минут.

Проведя обработку данных анкеты, можно сделать вывод, что во всех группах средний балл оказался выше среднего. Минимальный набранный балл – 41, максимальный – 68. Средние баллы студентов по результатам прохождения анкеты представлены на диаграмме (рис. 1).



***Рисунок 1. Средний балл студентов по результатам анкетирования***

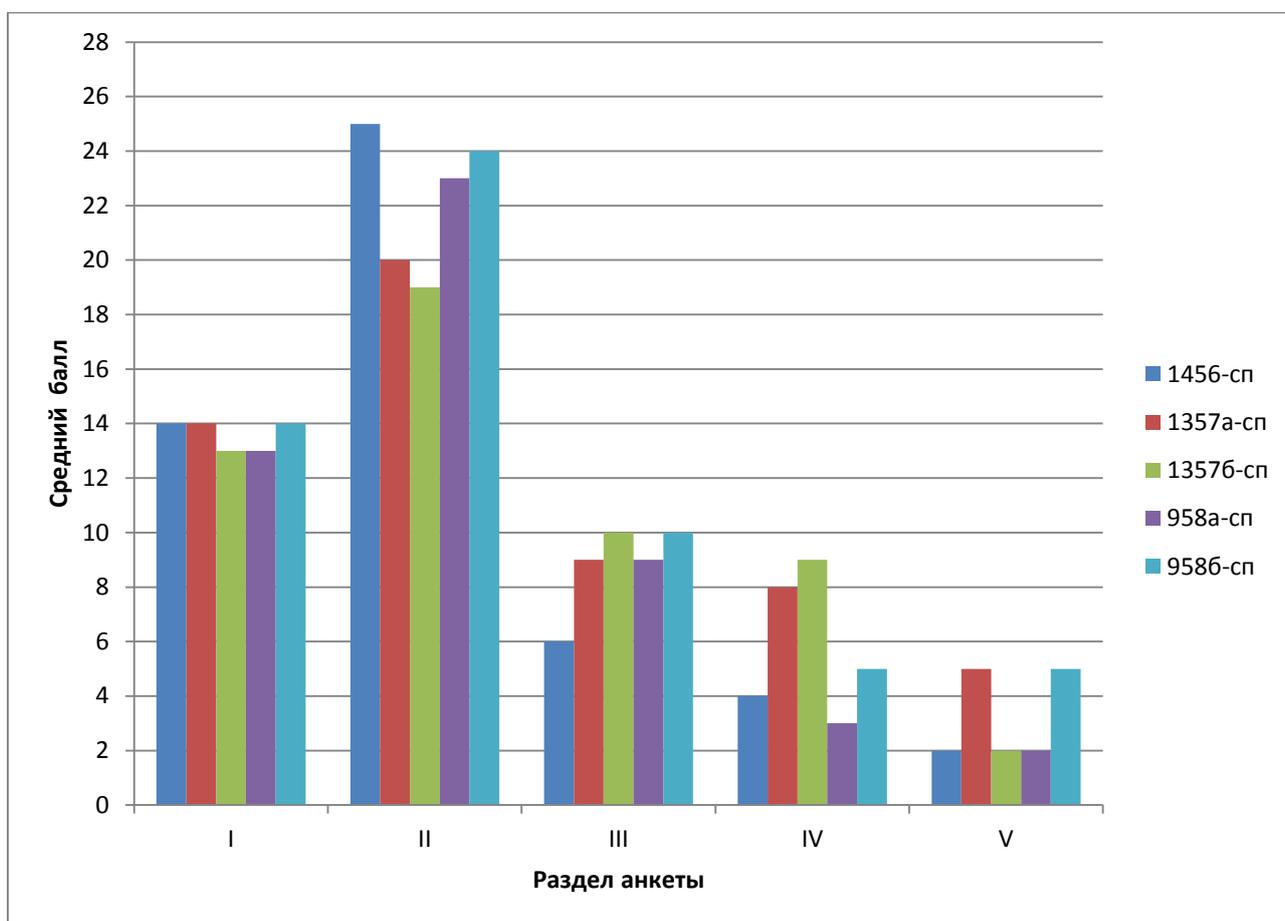
Максимально по I разделу можно было набрать 17 баллов, по II разделу – 35, по III разделу – 14, по IV разделу – 14, по V разделу – 10.

Анализируя результаты анкетирования студентов отдельно по каждому разделу анкеты (рис. 2) можно сделать вывод, что хуже всего студенты знают IV и V разделы.

Раздел IV включает в себя вопросы об HTML и сайтостроении. Так, на вопрос «Выберите вариант корректного описания синтаксиса тега SCRIPT», предполагающий выбор одного верного ответа, никто из респондентов не ответил правильно.

Раздел V включает в себя вопросы на знание теоретических основ информатики и пользовательского интерфейса, причем вопросы этого раздела являются открытыми, в отличие от вопросов других разделов. Мы предполагаем, что это является одной из причин, по которой студенты набрали невысокие баллы по V разделу анкеты. По остальным разделам анкеты у студентов выявлены неплохие знания, но т.к. баллы по ним не являются

максимальными, то стоит продолжить повышение качества знаний по этим темам.



*Рисунок 2. Средний балл студентов по разделам анкеты*

Таким образом, полученные результаты указывают на необходимость проведения уроков информатики с использованием заданий на формирование компьютерной грамотности студентов. Например, задание «Найдите ответы на вопросы, используя поисковой сервер Яндекс или Гугл», примеры вопросов: «Какие устройства включает в себя системный блок?»; «Какие способы создания и корректировки «списков» предлагает Excel?»; «Как называется группа файлов, которая хранится отдельной группой и имеет собственное имя?». Данное задание способствует формированию умения поиска, анализа и выбора информации, а также формированию умений и навыков работы в сети

Интернет, работы в браузере с поисковыми серверами, работы в офисных программах.

Результатом использования подобного рода заданий будет являться повышение, как самой компьютерной грамотности, так и функциональной грамотности студентов в целом.

### **Список литературы:**

1. Особенности формирования функциональной грамотности учащихся старшей школы по предметам общественно-гуманитарного цикла: методическое пособие. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2013. – 41 с.
2. Русакова Н.А. Формирование компьютерной грамотности студентов университета: дис. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2000. – 146 с.
3. Сергиенко Ю.А. Компьютерная грамотность, как один из индикаторов функциональной грамотности // О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – Красноярск, 2015. – № 2. – С. 22-25.
4. Чалкина Н.А., Двоерядкина Н.Н. Компоненты компьютерной грамотности студентов гуманитарных специальностей высшей школы // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева . – 2010. – №3. – С.87-92.

## **ПОВЫШЕНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

***Ханмухаметова Алина Орозалыевна***

*студент 3 курса, кафедра иностранных языков СГПИ,  
РФ, г. Ставрополь  
E-mail: [Alina.2breg@mail.ru](mailto:Alina.2breg@mail.ru)*

***Вендина Алла Анатольевна***

*научный руководитель, канд. физико-математических наук,  
доцент кафедры математики и информатики СГПИ,  
РФ, г. Ставрополь*

В Федеральном Государственном Образовательном стандарте начального общего образования отмечается необходимость привести школьное образование в соответствие с потребностями современного общества[1]. Несомненно, финансовый аспект затрагивает практически все сферы жизнедеятельности современного человека. В настоящее время мы наблюдаем повышение финансовой активности уже у детей школьного возраста, так как растет доля учащихся, которые начинают принимать различные финансовые решения (карманные деньги, выбор оптимального тарифа и т.д.). Тем не менее приходится констатировать, что культура финансовых расчетов школьников невысока, о чем свидетельствует низкий процент правильно решенных финансово-ориентированных задач на государственных экзаменах [2].

В 2013 году эксперты Кембриджского университета провели исследование, которое подтвердило, что все основные понятия о том, что такое деньги и откуда они берутся, у детей закладываются в дошкольном и младшем школьном возрасте, а полученная информация сказывается на будущем поведении детей [4]. В связи с этим возникает необходимость вовлекать учащихся начальной школы в такую деятельность, которая учит размышлять, прогнозировать, планировать и создает условия для самостоятельной финансовой активности.

Обращаясь к опыту зарубежных стран, мы видим, что проблема внедрения концепции финансового образования в существующие учебные программы

актуальна для всех стран. В Великобритании, Голландии, Франции, Канаде, Италии и других странах активно вводят в школьную программу по математике модуль заданий с финансовой составляющей [4, 5]. Так, в Великобритании на занятиях по математике учащиеся начальной школы с первого класса решают простейшие финансовые задачи вида:

1. Bryan buys a bowling ball costing €8.89. He gives the cashier €10.00. The cashier gives him his change using the least number of coins and bills possible. How many of each coin or bill does he receive?

Брайан покупает шар для боулинга стоимостью 8.89 евро. Он дает кассиру 10.00 евро. Кассир дает ему сдачу, используя наименьшее количество монет и купюр, которые только можно. Сколько монет или купюр ему дал кассир?

2. An artist sold a painting of the ocean for €637.00 and a painting of a mountain for €797.00. How much money did the artist receive all together?

Художник продал картину с изображением океана за 637 евро и картину с изображением горы за 797 евро. Сколько всего денег художник получит за две картины?

3. The CD costs 9 euros 62 cents. Do you have enough money to buy it, if you have 9 coins for 50 cents?

Компакт-диск стоит 9 евро 62 цента. Достаточно ли у вас денег чтобы купить его, если у вас 9 монет в 50 центов?

Проблема повышения финансовой грамотности остро стоит и в российском обществе. Учитывая все большую необходимость получения школьниками практических знаний, финансовые задачи включают в состав заданий итоговых экзаменов по математике, однако отдельного модуля финансово-ориентированных задач нет ни в одном школьном учебнике по математике. Учителя начальной школы, как правило, пренебрегают финансовыми задачами из банка заданий ЕГЭ, считая их достаточно сложными для восприятия школьников. На наш взгляд, обучение решению финансово-расчетных задач следует начинать еще в начальном курсе математики, используя доступный для понимания учащимися данного возраста

математический аппарат [1]. Повышение финансовой культуры учащихся должно осуществляться через совершенствование форм и методов обучения, через отбор содержания обучения. Так, например, в начальной школе можно решать следующие задачи банка заданий ЕГЭ [3]:

Задание № 26632. Таксист за месяц проехал 4000 км. Стоимость 1 литра бензина – 30 рублей. Средний расход бензина на 100 км составляет 9 литров. Сколько рублей потратил таксист на бензин за этот месяц?

Задание № 323516. На бензоколонке один литр бензина стоит 35 руб. 40 коп. Водитель залил в бак 30 литров бензина и купил бутылку воды за 54 рубля. Сколько рублей сдачи он получит с 1500 рублей?

Задание № 506131. Для обслуживания международного семинара необходимо собрать группу переводчиков. Сведения о кандидатах представлены в таблице 1.

*Таблица 1.*

**Стоимость услуг профессиональных переводчиков**

<b>Переводчики</b>	<b>Языки</b>	<b>Стоимость услуг (рублей в день)</b>
Иванова А.	Немецкий, итальянский	6500
Любимова Т.	Английский, немецкий	6000
Алмазов К.	Английский	3500
Алексеев С.	Английский, французский	5000
Петренко В.	Французский	2000
Котова Е.	Итальянский	4000

Пользуясь таблицей, соберите хотя бы одну группу, в которой переводчики вместе владеют четырьмя иностранными языками: английским, немецким, французским и итальянским, а суммарная стоимость их услуг не превышает 11 500 рублей в день. Какой вариант является для вас предпочтительным? Объясните, почему?

Задание № 77361. В таблице 2 указаны средние цены (в рублях) на некоторые основные продукты питания в трех городах России (по данным на начало 2010 года).

**Таблица 2.****Средние цены на основные продукты питания**

Наименование продукта	Тула	Ставрополь	Барнаул
Пшеничный хлеб (батон)	11	12	14
Молоко (1 литр)	26	23	25
Картофель (1 кг)	9	13	16
Сыр (1 кг)	240	215	260
Мясо (свинина) (1 кг)	260	280	300
Сливочное масло (1 пачка)	38	44	50

Определите, в каком из этих городов окажется самым дешевым следующий набор продуктов: 2 батона пшеничного хлеба, 3 кг картофеля, 1 кг свинины, 1 пачка сливочного масла. В ответ запишите стоимость данного набора продуктов в этом городе (в рублях).

Задание № 506423. В обменном пункте можно совершить одну из двух операций: 1) за 3 золотых монеты получить 4 серебряных и одну медную; 2) за 6 серебряных монет получить 4 золотых и одну медную.

У Николы были только серебряные монеты. После посещения обменного пункта серебряных монет у него стало меньше, золотых не появилось, зато появилось 35 медных. На сколько уменьшилось количество серебряных монет у Николы?

Решая поставленные задачи, учащиеся, развивают финансовое мышление, логику, учатся анализировать, делать выводы о тратах и сбережениях, повышая тем самым уровень своей финансовой культуры. Кроме того, эти задачи направлены на развитие познавательных умений и навыков учащихся; умение ориентироваться в информационном пространстве; умение самостоятельно конструировать свои знания; умение критически мыслить. Перечисленные задания рекомендуется включать в состав исследовательских проектов, кейс-задач, творческих заданий для учащихся начальной школы.

## Список литературы:

1. Вендина А.А., Малиатаки В.В. Уроки математики и информатики как основа формирования финансовой грамотности школьников // Вестник Академии права и управления. – 2015. – № 38.– С. 259-263.
2. Методические рекомендации учителям-предметникам на 2014/2015 учебный год: учебное пособие. Математика. – Ставрополь, 2014. – 29 с.
3. Решу ЕГЭ [Образовательный портал]. URL: <http://reshuege.ru/> (дата обращения: 19.10.2015).
4. Стахович Л.В. Необходимость повышения финансовой грамотности молодежи как важнейший приоритет государственной политики [Электронный ресурс] // Экономика. Социология. Менеджмент. [Федеральный образовательный портал]. URL: <http://ecsocman.hse.ru/> (дата обращения: 19.10.2015).
5. Maths for Preschool to Grade 12 [Web portal]. URL: <https://eu.ixl.com/> (дата обращения: 19.10.2015).

## **МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

***Чеботарева Светлана Вячеславовна***

*студент 3 курса кафедры ИСУ, Сф СамГТУ  
РФ, г. Сызрань*

*E-mail: [лана.chebotareva.95@mai.ru](mailto:лана.chebotareva.95@mai.ru)*

***Ларюшкина Надежда Евгеньевна***

*научный руководитель, канд. педагогических наук, доцент ОЭД,  
РФ, г. Сызрань*

*E-mail: [kaf.piuss@yandex.ru](mailto:kaf.piuss@yandex.ru)*

Современное высшее образование трудно представить без применения новых мультимедийных технологий в процессе обучения студентов.

Сегодня мультимедиа технологии являются одним из самых современных и перспективных направлений развития информационных технологий. Мультимедиа технологии обогащают процесс обучения, позволяют сделать обучение более гибким и эффективным.

«Мультимедиа – особый вид компьютерных технологий, которые объединяют в себе как традиционную, статистическую, визуальную информацию (текст, графику), так и динамическую (речь, музыку, видео – фрагменты, анимацию), обуславливая возможность одновременного воздействия на зрительные и слуховые органы чувств обучающихся, что позволяет создавать динамически развивающиеся образы в различных информационных представления (аудиальном, визуальном)» (Н.Г. Семенова) [1].

Мультимедиа технологии призваны обеспечить более качественный уровень усвоения изучаемого материала и повысить эффективность обучения в целом. Их широкое внедрение в образовании делает весьма актуальной проблему их эффективного применения. Грамотное применение мультимедиа технологий позволяет обеспечить не только лучшее освоение учебного материала, но также создать все условия для более эффективного процесса обучения в целом.

Актуальность выбранной темы, объясняется тем, что мультимедиа технологии с каждым днем все больше и больше проникают в образовательный процесс высшей школы. Они выступают базой высшего профессионального образования, являясь при этом инновационной и исключительно полезной образовательной технологией, благодаря которой возможно совершенствование всего образовательного процесса в целом.

Применение мультимедиа технологий позволяет построить процесс обучения, в котором грамотно будут сочетаться как традиционные формы обучения (лекция, семинар), так и инновационные формы, такие как электронная презентация, электронные учебники, обучающие системы и различные электронные средства контроля знаний учащихся.

Использование мультимедиа технологий в образовательном процессе имеет ряд достоинств, которые, несомненно, играют большую роль в повышении качества образования.

Мультимедиа технологии способствуют развитию навыков поиска и систематизации информации, необходимой для эффективного представления публике. Кроме того, мультимедиа технологии предоставляют широкие возможности для более глубокого освоения нового учебного материала, а также закрепления и обеспечения контроля качества знаний учащихся.

Очевидны и преимущества использования мультимедиа технологии на лекционных занятиях. 100 % опрошенных студентов отметили, что чаще всего мультимедийные презентации используются педагогами именно на лекционных занятиях, при объяснении нового теоретического материала. Это обусловлено, в первую очередь, фактором реализации принципа наглядности и рационального использования времени лекции.

Внедрение мультимедиа технологий, в образовательный процесс, способно резко повысить эффективность всего учебного процесса: как на этапе самостоятельной подготовки студентов, так и на лекционных и практических занятиях. Мультимедиа технологии открывают новые возможности, в образовательном процессе позволяя смоделировать трудоемкие, дорогие или

опасные реальные эксперименты, проведение которых затруднительно или невозможно.

В образовательном процессе одним из главных видов мультимедиа технологий является компьютерная презентация, разработанная с помощью программы Microsoft PowerPoint. Поэтому весьма логичным является вопрос, насколько студенты технического вуза знакомы с данной программой?

Регулярно пользуются программной, создания электронной презентацией 43.47 % студентов первого курса, среди студентов второго курса данный показатель увеличивается до 56 %, и уже к третьему курсу этот показатель вырастает и составляет 80%. На основании этих данных, можно сделать вывод о том, что в процессе обучения студенты приобретают и накапливают опыт работы по созданию электронных компьютерных презентаций.

Использование мультимедиа-технологий помогает существенно видоизменить самостоятельную учебную работу учащихся, повышая ее эффективность. Создание мультимедиа – продукта, как одна из форм групповой или индивидуальной работы студентов способствует развитию умений работать в команде и в тоже время, что немало важно, способствует развитию индивидуальности каждого обучающегося. Работа над созданием групповых творческих проектов с помощью программы Microsoft PowerPoint способствует развитию личностных способностей, выбору адекватных решений, умению выстроить из частей целое.

Творческая деятельность, направленная на создание мультимедийных проектов предполагает предварительный поиск, отбор и систематизацию необходимого материала. Как правило, он должен быть представлен в сжатой форме для более эффективного представления. Следовательно, систематизация информации является важнейшим этапом создания мультимедийного продукта.

Как показало комплексное исследование эффективности процесса обучения на основе применения мультимедиа технологий, на этом этапе у 39,10% респондентов возникают различные трудности, что свидетельствует о наличии сложностей в отборе и систематизации информации необходимой

для мультимедийной презентации. При демонстрации мультимедийной презентации, наиболее сложной задачей, как считают 47,80 % опрошенных респондентов, является донесение главной идеи выступления до аудитории.

Создание мультимедийных проектов самими студентами дает возможность применить полученные знания для решения той или иной проблемы. Работа над таким видом проектов позволяет развить пространственное мышление, активизировать деятельность обучающихся при подготовке материала. Отвечая на вопрос о полезности опыта создания и применения мультимедийных презентаций в образовательном процессе, 53,33 % студентов отметили, что мультимедийные презентации являются ценным материалом при дальнейшей самостоятельной подготовке к экзамену. Обобщая сказанное, можно сделать вывод о том, что применение электронной презентации позволяет студентам использовать представленный в ней учебный материал для дополнительных занятий в часы, отведенные для самостоятельной работы. Включение мультимедиа технологий в образовательный процесс позволяет сделать его технологичнее и результативнее. Повышение интереса учащихся, обогащение процесса обучения, вовлечение большинства чувствительных компонентов обучаемого, в процесс восприятия учебного материала – главное преимущество использования мультимедиа технологий в процессе обучения.

Подводя итог, выше сказанному необходимо отметить, что использования мультимедиа технологий в образовательном процессе позволяет грамотно сочетать разнообразные средства обучения (текст, видео, графику и т.д.), способствующие более глубокому и осознанному усвоению изучаемого материала, экономить время урока, насытить его информативность. Особенно следует отметить, что применение мультимедиа технологий способствует повышению эффективности обучения, расширяя при этом возможности визуализации учебного материала, делая его более понятным и доступным.

### **Список литературы:**

1. Вакулюк В. М., Семенова Н.Г. Журнал «современные наукоемкие технологии». Выпуск № 2/2004, с.1 Государственное образовательное учреждение Оренбургский Государственный Университет Оренбург, Россия.
2. Троян Г. М. Мультимедиа в образовании: Программа специализированного учебного курса. М.: Изд. Дом «Обучение – Сервис», 2006. – 16 с.
3. Тен Е.П. Методико – технологические основы использования мультимедийных технологий в преподавании курса «Профессиональная педагогика» в инженерно – педагогических университет. Г. Симферополь Крымский инженерно – педагогический университет // -2013. – С. 1.

## **ВЛИЯНИЕ СМИ НА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА**

***Чернобровкина Полина Викторовна***

*студент 2 курса кафедры педагогики Елабужского института (филиала) КФУ,  
РФ, г. Елабуга  
E-mail: [polina190796@bk.ru](mailto:polina190796@bk.ru)*

***Веревкин Игорь Александрович***

*научный руководитель, старший преподаватель  
Елабужского института (филиала) КФУ,  
РФ, г. Елабуга*

Влияние СМИ на формирование и развитие подростка является одной из актуальных проблем, стоящих перед современным обществом, т. к. их пользователями, особенно Интернет, являются молодёжь, подростки. В какой-то мере это обусловлено особенностями возраста.

Средства массовой информации (СМИ) – это система сообщения визуальной, словесной, звуковой информации по принципу широковещательного канала, которая охватывает массовую аудиторию и имеет периодическую форму распространения.

К видам СМИ относятся: печатные издания (журналы и газеты); электронные СМИ (интернет-издания, радио, телевидение) [3]. На основе анализа воздействия СМИ на развитие личности подростков в психолого-педагогической литературе обнаружены положительные и отрицательные стороны СМИ в воспитательном плане. СМИ и другие институты социализации воздействуют на подрастающее поколение путем перемены его сознания, ценностных ориентаций, потребностей и интересов, нравов и морали.

Телевидение в наше время является одним из доступных СМИ. Очень сильно воздействует на сознание подростка реклама, т. к. она яркая, завлекательная, оригинальная (во многих случаях). В создании её принимают участие известные актёры и другие публичные личности. Но для воспитания нравственности она ничего не дает. Несмотря на то, что на телевидении есть много так называемых сомнительных детских каналов, подростки, как правило, их не смотрят, т. к. они им не интересны.

Кроме того, на телевидении большое пространство занимают передачи и фильмы зарубежного производства не лучшего качества, что отрицательно сказывается на развитии интеллектуального уровня и воспитании патриотических чувств. Фильмы, различные ток-шоу несут в себе образ насилия, что негативно влияет на сознание современных молодых людей.

Но исключить телевидение из жизни невозможно, да и не нужно, т. к. проявляется и его позитивное влияние (подростки находятся в курсе политических и гражданских событий; Президент РФ общается с большой массой населения страны, частью которого является молодёжь.). Есть передачи, которые учат добру, развивают, формируют положительную мотивацию (познавательный интерес) к учению (Например: «Умники и умницы», «Что, где когда?», «Кто хочет стать миллионером?», «Олимпийские игры»).

С целью исследования влияния СМИ на нами подростка было проведено анкетирование обучающихся 6-8-х классов МБОУ «Камскополянская средняя общеобразовательная школа №2 с углубленным изучением отдельных предметов» Нижнекамского муниципального района РТ».

Наша анкета включала вопросы, связанные с ролью и местом телевидения в жизни подростка. Например, на вопрос: «Как часто ты смотришь телевизор?» были получены следующие результаты: смотрят каждый день 45%; 4-6 раз в неделю - 25%; 2-3 раза в неделю - 27,5%; раз в неделю и реже - 2,5%.

Также на основе результатов, полученных в ходе анкетирования, был определён рейтинг телеканалов, которые предпочитает смотреть подросток и его родители (см. Таблицу №1).

**Таблица 1.**

**Рейтинг телеканалов (на основе опроса подростков и их родителей)**

	<b>Подростки</b>	<b>Родители</b>
1. СТС	82,5%	42,5%
2. ТНТ	47,5%	30%
3. Пятница!	27,5%	45%
4. Первый канал	17,5%	67,5%
5. Россия 1	12,5%	65%
6. 2x2	15%	5%
7. Спорт 1	15%	25%

8.	MTV	5%	15%
9.	Детский мир	5%	2,5%
10.	Disney	37,5%	0%
11.	ТВЗ	5%	15%
12.	Animal Planet	25%	7,5%
13.	Живи!	0%	2,5%

На вопрос «Что ты предпочитаешь смотреть?» мы получили следующие результаты (см. Таблицу №2).

**Таблица 2.**

**Телевизионные программы и передачи, которым отдают предпочтение подростки и их родители**

1.	новости	20%
2.	научно-познавательные программы	22,5%
3.	музыкальные программы (хит-парады, клипы ит.п.)	47,5%
4.	спортивные передачи	37,5%
5.	мультфильмы	42,5%
6.	художественные фильмы	22,5%
7.	развлекательные передачи (ток-шоу, реалити-шоу)	35%

Если говорить о художественных фильмах, то какие жанры тебе больше всего нравятся и привлекают? (см. Таблицу №3)

**Таблица 3.**

**Жанры художественных фильмов**

1.	Детектив	30%
2.	Фантастика	62,5%
3.	Комедия	70%
4.	Мелодрама	25%
5.	Триллер	50%
6.	Боевик	47,5%
7.	Экранизация классических произведений	15%
8.	Сериал	60%

Пресса. Подростки чаще читают журналы, и не только детские, и молодёжные. Но, к сожалению, массовый интерес к чтению снижается, и поэтому пресса почти не востребована молодёжью.

В 8 классе нами был проведен опрос, с целью выяснения читают ли подростки журналы? Из 24 человек 2,5% ответили – «да», а 97,5% – «нет». Из всего класса на вопрос: «Какие журналы вы читаете?» 1 человек назвал журнал «Маруся».

Радио так же не пользуется большой популярностью у подростков. Результаты показывают, что каждый день слушают радио - 10%; 2-4 раза в неделю - 10%; раз в неделю и реже -20%; вообще не слушаю радио – 60%. Рейтинг популярности радиостанций: 1 место - ДИ ФМ и ЕВРОПА ПЛЮС ТВ; 2 место - ХИТ ФМ; 3 место - Радио ДИСНЕЙ.

Все СМИ сейчас могут для молодёжи заменить интернет. Интернет – самое популярное времяпровождение для молодёжи. Ведь он удобен в использовании и доступе к любой информации и всевозможным развлечениям. Но там немало сайтов, посвящённых порнографии, *пиротехнике, суициду, обсуждению наркотиков*. Отсюда может последовать увлечение всеми этими угрожающими здоровью подростка вещами. Помимо этого, может произойти *встреча с опасными людьми в чатах или других областях*. Согласно статистике, это наиболее высокий риск. Молодые люди имеют все шансы вступить в подобные вредные для них компании, как радикальные политические группы, сатанинские культы, что сейчас и происходит (Например, много подростков поехали в Игил, загубив свое будущее). Может быть привлечение в увлекающиеся забавы. В том числе и простые игры причиняют неисправимый ущерб, занимая у ребенка подавляющую часть времени, отвлекая его от дел и спокойного отдыха, вредя психическому и физическому самочувствию. Таким образом глобальная сеть в силах оказывать отрицательное воздействие на школьников, грозить их психическому и физическому самочувствию.

Результаты анкетирования показали, что 75% пользуются интернетом каждый день. Пользуются интернетом 2-4 раза в неделю – 25%. Те, кто не пользуется интернетом – 0%. В каких целях используют интернет? (см. Таблица №4)

**Таблица 4.****Роль и место интернета в жизни подростка**

Общение	52,5%
Поиск информации	30%
Посещение развлекательных сайтов	17,5%

По мнению психолога И. Я. Медведевой, даже многие взрослые люди под влиянием интернета изменяются до неузнаваемости. Почти не отходит от компьютера, книг не читают, стихи и рассказы забрасывают. Целыми днями находятся в компьютерной сети, «сидят в чатах», стали агрессивными, замкнутыми, черствыми, эгоистичными. Психолог задается вопросами: «Хватит ли вашего влияния на подростка, чтобы не допустить такого поворота событий? И к кому потом предъявлять претензии? Да и зачем? Дело-то будет сделано» [2]. Интернет заменяет подростковую реальную жизнь виртуальной. И подросток сам ограничивает себя от общения с ровесниками и противоположным полом, от любимого увлечения и творчества. Он живет не дома не в школе, не среди друзей. И это приводит к интернет-зависимости.

«Интернет-зависимость» - особая зависимость, основанием для которой служат разнообразные потребности. Ведь интернет это целая Страна, Пространство – и удовлетворяться здесь могут самые различные «зависимые» - и «денежные азартники», и просто «игроманы», и «киберсексуалы», и «гиперкоммуникаторы» [1, с. 146].

Информация, получаемая в интернете, способствует развитию мышления, расширению кругозора подростка, делает его обучение продуктивным и успешным. Есть много познавательных сайтов, например: <http://www.historie.ru/>. Но, к сожалению, подростки мало интересуются такими сайтами и используют интернет не всегда по назначению.

Последний вопрос анкеты звучал так: «Что такое СМИ в вашем понимании?» На этот вопрос учащиеся дали такие ответы (см Таблицу №5):

*Таблицу 5.*

### **СМИ в понимании подростков**

Информация (Например: знание, познавательная деятельность, средство получения информации, информация про мир.)	25%
Досуг (Например: отдых, развлечение, интерес)	20%
Телевидение и интернет (кабельное телевидение)	17,5%
Вторая жизнь (счастье, близкие, родные, любовь)	12,5%
Раскрытие понятие СМИ	12,5%
Я не знаю	10%

Внимательный классный руководитель, учитель-предметник всегда подскажут, что необходимо узнать из СМИ, где, на каком сайте можно найти нужную информацию. Неплохо бы использовать опыт советской школы, когда интересные для учащихся передачи, фильмы просматривались группой, классом, а потом всё это обсуждалось опять же в классе под руководством учителя.

#### **Список литературы:**

1. Долгополова Н. Чума XXI века – Интернет-зависимость// Журнал практического психолога. – 2010. - №6. – С. 143-149.
2. Медведева И.Я. Кто соблазнит малых сих // DetectiveBook. [Электронный ресурс]. URL: <http://detectivebooks.ru/book/2528300/> (дата обращения: 30.01.2016).
3. Энциклопедия Биржевого Лидера // Биржевой Лидер. [Электронный ресурс]. – Режим доступа. - URL: <http://www.profi-forex.org/wiki/smi--sredstva-massovoj-informacii.html> (дата обращения: 30.01.2016).

**СЕКЦИЯ**  
**«ПСИХОЛОГИЯ»**

**ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ  
НА МОТИВАЦИОННУЮ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ  
ВЫПУСКНОГО КУРСА СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПСИХОЛОГИЯ»**

***Головин Дмитрий Васильевич***

*студент 4 курса, кафедра психологии ВолГУ,  
РФ, г. Волгоград*

***Дубоносова Анна Игоревна***

*студент 4 курса, кафедра психологии ВолГУ,  
РФ, г. Волгоград*

***Пурик Елизавета Юрьевна***

*студент 4 курса, кафедра психологии ВолГУ,  
РФ, г. Волгоград*

***Низкопклонная Анастасия Сергеевна***

*студент 4 курса, кафедра психологии ВолГУ,  
РФ, г. Волгоград  
E-mail: [zodyac@mail.ru](mailto:zodyac@mail.ru)*

***Курешева Ольга Васильевна***

*научный руководитель, канд. психологических наук, доцент кафедры  
психологии ВолГУ,  
РФ, г. Волгоград*

Большое количество студентов выпускных курсов в настоящее время не имеют целостного представления о своей профессии и не видят конкретных перспектив развития в ней. Во многом готовность продолжения профессиональной деятельности студентов зависит от личностных представлениях себя как профессионала. Формирование знаний о профессиональной Я-концепции помогает студенту в полной мере соотнести свои представления о профессионально-важных качествах с уже имеющимися у него профессиональными и личностными качествами. А мотивационная готовность во многом определяет выбор дальнейшего профессионального развития, а, вследствие, играет роль

в формировании успешных профессионалов. Это актуально в контексте профориентационных и коррекционных мероприятий, которые проводятся со студентами, заканчивающими обучение в ВУЗах.

Исследованием мотивационной готовности и профессиональной Я-концепции занимались такие ученые, как Забродин Ю.М., Ефимова О.В., Акбиева З.С., Терновская О.П., Шнейдер Л.Б, Рикель А.М. , Пряжников Н.С., Эриксон Э., Р.Бернс и другие.

Новизна исследования состоит в том, что ранее применение феномена я-концепции не использовалось в контексте профессиональной готовности выпускников специальности «психология» в соотношении с мотивационной готовностью.

Следовательно, мы предполагаем, что чем выше показатели профессиональной Я-концепции, тем выше уровень мотивационной готовности студентов.

Объектом исследования выступает профессиональная Я-концепция, предметом - влияние профессиональной Я-концепции на мотивационную готовность студентов.

Исследование профессиональной Я-концепции, невозможно без знаний и анализа базового понятия – Я-концепция. Рикель А.М. в своей научной работе, посвященной Я-концепции, так описывает этот феномен: «Ведь, являясь подвидом Я-концепции, профессиональная Я-концепция «наследует» у неё основное смысловое и функциональное назначение» [3]. Наиболее содержательной для нашего исследования выступила теория Р.Бернса, представившего Я-концепцию как единство установок, направленных на самого себя и структурно представляющую из себя (1) образ «Я» (когнитивный компонент), (2) самооценку (аффективную оценку этого представления) и (3) поведенческую реакцию. В свою очередь, все эти три компонента могут быть представлены в трех ипостасях: (1) реальное «Я» (установки, связанные с актуальными способностями, ролями и статусами); (2) социальное «Я» (установки, связанные с мнением человека о том, как его видят другие); (3)

идеальное «Я» (установки, связанные с представлением человека об идеальном «Я»). То есть, в рамках этой теории Я-концепция используется Р.Бернсом как собирательный термин для обозначения всей совокупности представлений человека о себе [3]. Опираясь на исследования Рикеля А. М, который использовал в качестве базовой теории – теорию Р. Бернса, феномен профессиональной Я-концепции рассматривается нами как совокупность двух компонентов профессиональной Я-концепции: когнитивной части – представление о профессионально важных качествах (образ психолога), эмоциональной части - самооценка (Я–реальное) и профессиональная самооценка (Я - идеальное) [3,4]. В анализе исследования для градации степеней сформированности профессиональной я-концепции мы будем использовать термин «ясная профессиональная я –концепция». Это понятие означает наивысшую точку развития, «кристаллизации», так же означает максимальную степень четкости и ясности самовосприятия по отношению к профессионально релевантным установкам, ценностям, интересам, потребностям и способностям [3].

Базовым понятием мотивационной готовности является термин «мотивация». В работах Ильиной Т.И., Реана А.А., Якунина В.А. она определяется, как стремление овладеть профессиональными навыками и сформировать профессионально важные качества [2]. Кроме того, мотивация – это та сторона личности, которая имеет наибольшее значение для общественной репутации человека. В связи с этим подлинные мотивы чаще всего скрываются не только от окружающих, а даже от самого себя. Под мотивационной готовностью студентов в настоящее время понимается, как комплекс внутренних психологических факторов личности, формирующихся в условиях профессионального учебного заведения. В ряду таких психологических аспектов готовности специалиста могут выступать: адаптивные способности личности в разных видах профессиональной деятельности, коммуникативные качества и умение работать в команде, принятие профессиональной этики[5]. Мотивационная готовность рассматривается нами

как совокупность мотивов: позитивное или негативное отношение студента к выбранной специальности, готовность к профессиональной деятельности в дальнейшем, наличие стремления к самосовершенствованию у студента.

В исследовании мы используем, как количественные, так и качественные методы получения и обработки данных. С помощью качественного метода (интервью и сетевой анализ интервью) нам удалось выявить наиболее распространенные качества, присущие образу психолога на взгляд студентов, а так же некоторые качества реальной и идеальной личности студентов.

Далее на основе полученных результатов мы разработали опросник, который нам поможет определить Я - реальное, Я – идеальное и образ психолога опрашиваемых студентов. Полученные с помощью интервью качества, мы сгруппировали по группам, опираясь при этом на классификацию качеств личности Еникеева М.И. [1] и экспертной оценки преподавателей кафедры «психологии» ВолГУ. В ходе этого определились следующие группы качеств: коммуникативные, морально-этические, волевые, эмоциональные, интеллектуальные. Суммарное количество выбранных качеств респондентами и их соотношение между собой помогут нам охарактеризовать профессиональную я-концепцию студентов-психологов.

В качестве измерения мотивационной готовности мы используем разработанную методику Сагеевой Е.Р., Аникеенок О.А[5], созданную на основе теории мотивации - теории ожиданий Виктора Врума[6]. Выбор данной методики, определили ее следующие преимущества: она объединяет положения содержательных и процессуальных мотивационных теорий, она позволяет прогнозировать выбор студентом определенной формы поведения. Методика диагностики мотивации к будущей профессиональной деятельности позволит оценить силу мотивации, проанализировать мотивационный процесс с различных позиций каждого из компонентов мотивации.

С целью изучения особенностей влияния профессиональной Я-концепции на мотивационную готовность нами было проведено исследование, в котором

приняли участие студенты выпускных групп специальности «психология» ВолГУ и ВГСПУ в количестве 37 человек.

В ходе однофакторного дисперсионного анализа, проведенный с целью выявления влияние "Профессиональной Я-концепции" на мотивационную готовность, мы определили, что степень ясности представлений о профессии, профессиональной и личностной самооценки студентов влияет на готовность продолжения профессиональной деятельности (график 1). Студенты с высокой степенью ясности с большей вероятностью продолжают профессиональную деятельность по своей специальности, при этом студенты с низкой степенью ясности не станут продолжать профессиональную деятельность по специальности «психология» и в будущем сменят профессию. Студентов со средней степенью ясности, можно охарактеризовать как "не определившихся", но вероятность того, что они продолжают профессиональную деятельность по специальности значительно выше, нежели у студентов с низкими показателями профессиональной Я-концепции.



**График 1. Влияние «Профессиональной Я- концепции» на мотивационную готовность**

На графике 1 наглядно показано влияние "Профессиональной Я-концепции" на мотивационную готовность: чем выше показатели "Профессиональной Я-концепции", тем выше показатели мотивационной готовности. Что доказывает нашу гипотезу исследования.

Для выявления особенности влияния "Профессиональной Я-концепции" на компоненты мотивационной готовности был проведен следующий анализ переменных, в ходе которого получены следующие результаты: студенты психологи с высокой степенью ясности профессиональной Я-концепции считают наиболее важными факторы те, которые связаны с материально-техническим обеспечением рабочего места, возможностями карьерного роста и признания. В свою очередь, студенты психологи с низкой степенью ясности профессиональной Я-концепции не могут выделить наиболее важные факторы в профессиональной деятельности специалиста психолога.

Далее для полноты исследования мы рассмотрели особенности влияния компонентов профессиональной Я-концепции на мотивационную готовность. Результаты показали следующее:

1) Студенты с высокой степенью сформированностью Я-реального выделяют наиболее важные факторы профессиональной деятельности: материально-техническое обеспечение кабинета, отдых, признание. В свою очередь студенты с низкими показателями Я-реального не могут выделить аналогичных факторов.

2) Студенты с высокой степенью сформированности Я-идеального как наиболее важные факторы профессиональной деятельности выделяют: признание, экономические условия труда, возможность карьерного роста и профессионального саморазвития. А студенты с низкой степенью сформированности Я-идеального как наиболее важный фактор профессиональной деятельности выделяют экономические условия труда. На наш взгляд это говорит о том, что чем выше уровень ясности представления Я-идеального (профессиональной самооценки) у студентов, тем больше их стремление к саморазвитию в профессиональном плане. А при низком уровне ясности

представления Я-идеального (профессиональной самооценки) у студентов наблюдается нацеленность, в первую очередь, на получение финансовых выгод от будущей профессиональной деятельности, а не на саморазвитие.

Рассмотрев подробнее особенности влияния профессиональной Я-концепции на мотивационную готовность, мы предположили, что разница между представлениями о своем Я-реальном, Я-идеальном и Образом психолога, может более детально раскрыть роль этих компонентов в контексте данного исследования.

На наш взгляд особое внимание стоит обратить на то, что при большой разнице между составляющими Я-реальным и Я-идеальным у студентов, наиболее важным аспектом будущей профессиональной деятельности они выделяют авторитет в коллективе. Вероятно, это связано с неуверенностью в себе, так как Я-реальное и Я-идеальное очень сильно отличаются, возникает потребность в принятии и признании со стороны окружающих, так как внутри себя оно отсутствует.

Для студентов с небольшой разницей между составляющими Я-реальным и Я-идеальным, авторитет в коллективе не является особо важным фактом и не влияет на стремление продолжить профессиональный путь.

Рассмотрев влияние разницы самооценки студентов (Я-реальным) и их представлений об образе психолога на мотивационную готовность, мы обнаружили, что студенты с низкими и высокими показателями примерно в равной степени выделяют как наиболее важные факторы в профессиональной деятельности: опыт работы, стаж, оплата труда, отпуск. В свою очередь студенты со средней разницей между их Я-реальным и представлений об образе психолога, не выделяют для себя каких либо ключевых факторов профессиональной деятельности. Возможно, это связано с тем, что у этих студентов отсутствует, конкретный план профессионального развития.

В результате нашего исследования мы пришли к следующим выводам:

1) Наша гипотеза подтвердилась: профессиональная Я-концепция влияет на мотивационную готовность, т.е. чем яснее "Профессиональная Я-концепция" тем выше готовность к продолжению профессиональной деятельности.

2) Я-реальное в большей степени влияет на такие компоненты мотивационной готовности как: материально-техническое обеспечение кабинета, отдых, признание.

3) Я-идеальное в большей степени влияет на такие компоненты мотивационной готовности как: признание, экономические условия труда, возможность карьерного роста и профессионального саморазвития.

4) Образ психолога в большей степени влияет на такие компоненты мотивационной готовности как: возможность карьерного роста и профессионального саморазвития, материально техническое обеспечение рабочего места и признание.

Таким образом, выявлено, что, чем больше студент знает о реальных и идеальных качествах своей личности и профессиональных качествах, присущих профессии, тем выше мотивация к продолжению профессиональной деятельности по выбранной специальности.

Проблема мотивации к продолжению профессиональной деятельности в системе обучения студентов-психологов не является объектом должного научного внимания. Следует обратить внимание на формирование знаний о факторах профессиональной деятельности психолога, таких как возможность к саморазвитию, карьерному росту и признанию.

Результаты исследования можно применять в контексте профориентационных и коррекционных мероприятий со студентами, заканчивающими обучение в ВУЗах для создания успешных кадров.

## Список литературы:

1. Еникеев М.И. Общая и социальная психология.- М.: Норма, Инфра-М, 1999 - 624 с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. -СПб.: Питер, 2006. - 512 с.
3. Рикель А.М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Часть 1 [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 2(16). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 13.01.2016). 0421100116\0017.
4. Рикель А.М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Часть 2 [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 3(17). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 13.01.2016). 0421100116/0034.
5. Сагеева Е. Р. Аникеев О. А. Мотивационная готовность студентов к будущей профессиональной деятельности и проблемы ее изучения. //Казанский педагогический журнал. Выпуск № 3 / 2011.ГРНТИ: 15 — Психология. ВАК РФ: 19.00.00. УДК: 159.9
6. Vroom V.H. Work and motivation. - New York: Wiley, 1964. - 331p.

# **ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ МАТЕРИ И РЕБЕНКА НА МАТЕРИАЛЕ МЕТОДИКИ «КИНЕТИЧЕСКИЙ РИСУНОК СЕМЬИ» БЕРНСА И КАУФМАНА**

***Королева Анна Олеговна***

*магистрант Института педагогики, психологии и инклюзивного образования  
Гуманитарно-педагогической академии (филиал)  
ФГАОУ ВО «КФУ им. Вернадского»  
РФ, в г. Ялта  
E-mail: [korolyova.anna21@yandex.ru](mailto:korolyova.anna21@yandex.ru)*

***Усатенко Оксана Николаевна***

*научный руководитель, кандидат педагогических наук, доцент каф. психологии  
Гуманитарно-педагогической академии  
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»  
РФ, в г. Ялта*

Анализ научной литературы о влиянии матери на ребенка, свидетельствует о значительном интересе ученых к ранним этапам жизнедеятельности человека (в частности Д.Винникотт, Л.С. Выготский, Т.В. Драгунова, М. Кляйн, И.С. Кон, В.С. Мухина, Д.И. Фельдштейн, А. Фрейд, З. Фрейд, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон).

Впервые в психологической практике на проблему влияния матери на ребенка обратил внимание З.Фрейд, введя понятие «эдипов комплекс» [4]. А.Грином введено понятие «мертвой матери», которая «омертвляет ребенка» психологически. Мать, блокируя эмоции ребенка, обуславливает появление в нем «эмоциональной пустоты» – чувство одиночества, страха смерти и т.п. [5, с. 53].

Значительный вклад в исследования влияния матери на ребенка внесли: Д.Винникотт, автор теории эмоционального развития ребенка и М.Кляйн, которая исследовала объектные отношения. Дж. Боулби считает, что на познавательную сферу и эмоционально - личностное развитие ребенка непосредственно влияет привязанность к матери, которая обеспечивает снятие эмоционального дискомфорта. На том же акцентируют и ряд отечественных ученых (Авдеева Н.Н., Хаймовская Н.А.) утверждая, что степень привязанности к матери в дошкольном возрасте оказывают воздействие

на формирование самооценки и самовосприятия детей [1]. Указанные выше теории затрагивают ранние периоды жизни ребенка, что позволяет сделать вывод о том, что существует множество факторов, которые оказывают влияние на дальнейшую судьбу человека на латентном уровне и акцентируют внимание на изучении данной темы. Одним из методов исследования влияния матери на ребенка является психорисунок.

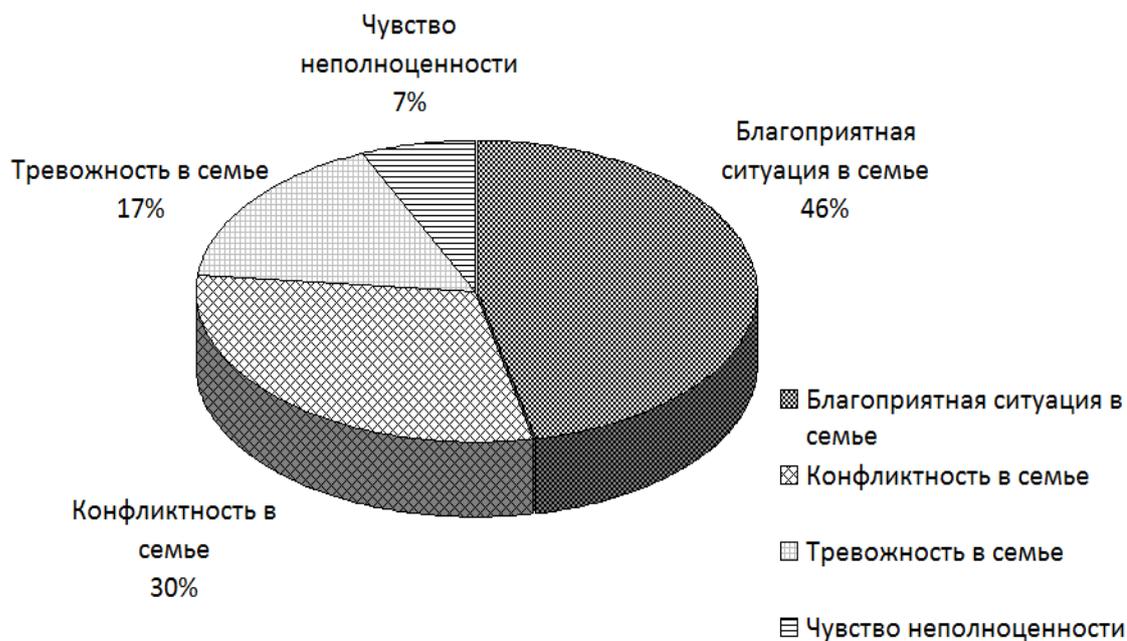
Учеными доказано, что графическая продукция (психорисунок) дает возможность познать глубинные чувства человека. Справедливыми являются рассуждения Юнга относительно познания бессознательного благодаря его высокой ценности значимости образа как такового для глубинного познания психики. Подтверждением этого является его своеобразный подход к сновидениям – через анализ рисунков, в которых пациенты отражают свои сны. Символы рисунков можно назвать посланниками от бессознательного к сознательному, а их интерпретация обогащает сознательное. Действительно, важен не символ сам по себе, а выбор субъектом именно этого символа среди большого количества аналогичных. В этом существует одно из преимуществ психорисунка – во время рисования человек освобождает свое подсознание от защитных механизмов психики [3, с. 252].

Каждый из ученых интерпретирует, полученные с помощью рисуночных методик, результаты по-разному. Например, психолог Г.Хоментаскас, исследуя рисунок семьи для изучения внутрисемейных взаимоотношений, в интерпретации материала ссылается на следующие показатели: структуру рисунка, особенности изображенных членов семьи, размещение фигур (показатель эмоциональной близости персонажей), а также сам процесс рисования. Психолог отмечает, что графические презентации изображенных объектов, которые выражают чувства ребенка к ним – являются показательными. При интерпретации процесса рисования внимание сосредотачивается на последовательности изображения фигур, интервалах перерисовки, чрезмерной заштрихованности и тому подобное. Существует

однозначная интерпретация конкретных особенностей процесса рисования – так, вытирания рисунка нередко означают амбивалентность чувств [3, с. 247].

Для выявления особенностей влияния матери на ребенка и семейной ситуации в целом, своего места в семье, нами выбрана методика «Кинетический рисунок семьи» (КРС) Р.Бернса и С.Кауфмана. Анализ рисунка семьи выявляет взаимоотношения в семье, общую атмосферу семьи, тревожность ребенка. Рисунок позволяет творчески выразить свои переживания, проанализировать и осмыслить семейную ситуацию, помогает по-своему интерпретировать актуальные семейные проблемы, он существует вне времени – ребенок может нарисовать как настоящее, так и прошлое, будущее. Особенностью интерпретации рисунков этой методики состоит в центрировании на движении фигур или действии [2, с. 22-25].

Исследование было проведено в Республике Крым, в нем приняло участие 30 детей старшего дошкольного возраста. При анализе рисунков детей мы разделили их семьи на несколько групп: благоприятная, тревожная, конфликтная и неполноценная ситуация в семье. Полученные результаты представлены на диаграмме (Рис. 1).



**Рисунок 1. Диаграмма результатов по методике «Кинетический рисунок семьи»**

О благоприятной ситуации в семье (46 %), по результатам исследования, свидетельствуют изображения, на которых представлены все члены семьи и их общая деятельность, адекватное распределение людей на листе и отсутствие каких-либо показателей враждебности, отсутствие штриховки, хорошее качество линий. Большинство детей рисует себя рядом с матерью. В некоторых случаях мать изображается в процессе приготовления пищи, что свидетельствует об удовлетворении ею потребностей ребенка.

О конфликтности в семье (30 %) свидетельствуют рисунки, на которых присутствует неадекватная величина некоторых фигур, в некоторых случаях – изоляция их либо выделение, стирание или отсутствие основных частей тела (у некоторых персонажей не прорисованы руки, на двух рисунках – у матерей) у фигур, лица хмурые, фигура матери развернута в противоположную сторону от ребенка.

Тревожность в семье (17 %) продемонстрирована на рисунках линиями с сильным нажимом, многочисленными стираниями, преувеличением внимания к деталям и их подчеркиванием. Иногда мать изображалась в процессе уборки, что говорит о занятости матери в большей мере другими заботами, чем ребенком.

Чувство неполноценности (7 %) на изображениях проявляется тем, что авторы некоторых рисунков непропорционально маленькие, фигуры расположены больше на нижней части листа, и они маленькие, на одном из рисунков - отсутствие самого автора.

Исходя из полученных данных, мы видим, что лишь 46 % имеют благоприятную обстановку, матери в таких семьях характеризуются большей внимательностью и являются поддержкой как в повседневной жизни, так и в стрессовых ситуациях. Большинство выборки – 54 % – составляют менее благоприятную ситуацию, к матерям этой категории дети испытывают меньшую привязанность, считают своих матерей недостаточно чуткими и не ощущают эмоциональной близости к ним.

Используя тест «КРС», который является проективной методикой и позволяет познать глубинные переживания человека, мы проиллюстрировали взаимоотношения в диаде мать – ребенок. Таким образом, мы можем сделать вывод, что на ребенка в дошкольном возрасте влияет множество факторов, закладывающиеся в течение жизни, одним из них является воздействие матери.

### **Список литературы:**

1. Бурменская, Г.В. Мировосприятие детей с разными типами привязанности к матери / Г.В. Бурменская // Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 14, Психология, 2011. № 2. – С. 21 – 35.
2. Кинетический рисунок семьи: введение в понимание детей через кинетические рисунки: [Пер. с англ. ] / Р. С. Бернс, С. Х. Кауфман . – [2. изд., стер.]. – Москва: Смысл, 2003 . – 142 с.
3. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: Навч. посіб. / Яценко, Т.С. – К.: Вища шк., 2006. – 382 с.: іл..
4. Психоаналитические термины и понятия: Словарь/Под ред. Борнесса Э. Мура и Бернарда Д. Фаина/Перев, с англ. А.М. Боковинова, И.Б. Гриншпуна, А. Фильца. — М.: Независимая фирма "Класс", 2000. — 304 с.
5. Яценко, Т.С. Глубинная психология. Тенденция к психологической смерти: диагностика и коррекция: [Монография] / Т.С. Яценко, А.В. Глузман, И.В. Калашник; Под ред. Т.С. Яценко. – К.: Вища школа – ХХІ, 2010. – 231 с.: ил.

## **ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ – ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ГЛУБИННОЙ ПСИХОКОРРЕКЦИИ**

***Логвинова Ирина Владимировна***

*студент 6 курса, направление подготовки «Психология»  
Гуманитарно-педагогической академии,  
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»  
РФ, г. Ялта*

***Усатенко Оксана Николаевна***

*научный руководитель, кандидат психологических наук, доцент  
Гуманитарно-педагогической академии,  
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»  
РФ, г. Ялта*

**Актуальность.** Развитие и функционирование образования как социальной структуры общества обусловлено всеми условиями (экономическими, политическими, социо-культурными) его существования в целом. Образование переживает наряду с другими формами социальной действительности (культура, наука, религия) сложные, неоднозначные времена. Кризисные явления отражаются, в первую очередь, в сфере образования. В то же время общество в кризисные периоды предъявляет более высокие требования к образованию, выполняющему его социальный заказ в подготовке специалистов, обладающих глубокими устойчивыми знаниями в своей профессиональной области, быстро ориентирующихся в меняющихся условиях жизнедеятельности, умеющих быстро обучаться и переобучаться, готовых к социальным контактам – общению с другими людьми.

**Цель статьи** – исследовать особенности развития студентов-психологов в процессе глубинной психокоррекции.

### **Изложение основного материала статьи.**

В отечественной психологии традиционно подчеркивается ведущая роль воспитания и обучения в развитии психики (вне отрицания роли наследственности) как его необходимых условий (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Г. С. Костюк,

А. В. Запорожец, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и мн.др.) [1; 2; 4: 5].  
Обучение, стимулируя развитие, в то же время опирается на него.

Важный аспект в жизни студентов занимают личностные переживания. Эти переживания, согласно их высказываниям, сложные, их тяжело переносить и переживать, они мешают дальнейшему адекватному общению в семье и полноценной адаптации в социуме. Важно отметить, что негативные переживания имеют как актуальную, обусловленную внешними обстоятельствами жизни, так и глубинную природу возникновения. А это означает, что некоторые переживания осознаются, а некоторые находятся в сфере бессознательного, но влияют на поведение и самочувствие студентов. Сложности в преодолении негативных переживаний студентов также объясняются и спецификой возраста как критического периода развития с его требованиями и ограничениями. В связи с вышеизложенным предполагается, что эффективная психокоррекция негативных переживаний студентов должна строиться на основе методов, которые учитывают возрастные характеристики, помогают им успешно преодолевать эмоциональные трудности и формировать более адаптивный стиль поведения во взаимоотношениях с окружающими, а также могут влиять на глубинную составляющую переживаний человека [3].

Каждая профессия предъявляет определённые требования к когнитивно-личностным характеристикам психики человека. Практическая психология является специфической отраслью профессиональной деятельности субъекта, в которой от его личностных характеристик зависит уровень становления профессионализма. Последнее актуализирует необходимость включения будущего психолога в диагностико-коррекционный процесс непосредственного взаимодействия в группах АСПП. Поэтому, когда речь идёт о методах практической психологии, в частности, их ориентированности на оказание помощи другому человеку, следует помнить о необходимости самокоррекции, самоанализа и самоосознания. Для студентов-психологов эти умения являются залогом саморазвития и профессионального самостановления в процессе группового взаимодействия с другими людьми. Как отмечает Т. С. Яценко,

путь к этому прокладывает психодинамическая методология, формирующая благодатную профессионально-обоснованную почву для эффективной глубинно-коррекционной подготовки психологов [13].

Практическим методом исследования выступает метод активного социально-психологического познания (АСПП), как форма групповой глубинно-психологической психокоррекции студентов, что способствует изучению факторов эмоциональной дезадаптации, которые проявляются в поведении.

Актуальность проблемы диагностики и коррекции эмоциональной дезадаптации студентов средствами активного социально-психологического познания (АСПП) обусловлена отсутствием комплексного подхода к феномену «эмоциональной дезадаптации», а также необходимостью расширения возможностей его диагностирования и коррекции. Процесс выявления и коррекции эмоциональных состояний студентов имеет свою специфику, требует разработки теоретических и методических основ. Такое положение объясняется спецификой обозначенной проблемы, детерминированной глубинно-психологическими аспектами психики, которые еще недостаточно изучены в отечественной науке [13 – 15].

Анализ научной литературы свидетельствует о внимании ученых к особенностям психического развития. Процесс психического развития рассматривается большинством исследователей как динамичный процесс качественных и количественных изменений, в ходе которого возникают новые психические образования на основе и посредством дифференциации прежних структур. В последнее время в отечественной психологии находит распространение концепция «неограниченного развития» (Б. Г. Ананьев, Л. И. Анцыферова, И. С. Кон, К. К. Платонов, А. В. Толстых и др.) [1; 4; 5], согласно которой развитие представляет собой эволюционно-инволюционное поступательное движение, не прекращающееся до момента прекращения самой жизни. Это позволяет предположить, что, если психическое развитие продолжается в течение всей жизни и его показателями являются психические

новообразования и особенности, специфичные для каждого возрастного периода (что нашло отражение в многочисленных периодизациях детского развития), то студенческому возрасту как социально-психологической возрастной категории, характеризующейся интенсивным развитием всей структуры личности, интеллектуальной системы в том числе, также присущи определенные психические новообразования и психические особенности. Исследования показали, что в студенческом возрасте происходит дальнейшее психическое развитие человека, сложное переструктурирование психических функций внутри интеллекта, меняется вся структура личности в связи с вхождением в новые, более широкие и разнообразные социальные общности (Б. Г. Ананьев, М. Д. Дворяшина, Л. С. Грановская, В. Т. Лисовский, И. А. Зимняя, И. С. Кон и др.) [1; 4; 5; 9]. Изучение закономерностей развития человека в студенческом возрасте как периоде интенсивного интеллектуального развития, формирования учебно-профессиональной деятельности, усвоения роли студента, вхождения в новую, «взрослую» жизнь позволяет говорить о психических особенностях студенческого возраста.

Анализ научных работ Л. Н. Захаровой [3] указывает на присущность студентам остаточных последствий деструктивных эмоциональных переживаний и их влияние на структурирование личностных характеристик. Ведущее значение в данном контексте приобретают депрессивные состояния, которые сказываются на мотивационной сфере, самооценке, уровне притязаний и адаптивных возможностях студентов, сопровождается эмоциональным напряжением, которое часто выходит за пределы нормы: резкие перепады настроения, повышенная возбудимость, импульсивность, амбивалентность чувств, неуверенность и др.

Групповая психокоррекция по методу активного социально-психологического познания (АСПП), разработана профессором Т. С. Яценко, как разновидность психокоррекционной практики дает возможность обеспечить индивидуально-неповторимый результат, приближенный к потребностям субъекта и к его особенностям психики. Обеспечиваются рефлексивные знания,

ориентированные на понимание индивидуальной неповторимости личностной проблемы субъекта, ее глубинно-психологических предпосылок.

Результаты психокоррекционного процесса АСПП, по мнению Т. С. Яценко [14; 15], связаны с адекватностью восприятия психологом текущего материала в ситуации «здесь и сейчас» и зависимые от профессионального опыта и интуиции психолога, владения им инструментальными возможностями процессуальной диагностики и ее слиянии с коррекцией. Поэтому подготовка психологов-практиков предполагает не только непосредственную психокоррекцию их личности, но и передачу специфически практических знаний и умений в области психологической практики в самой практике, которые не поддаются лишь рациональному усвоению.

Яценко Т.С. [15]. Отмечает: «В процессе АСПП создаются условия для изучения особенностей внутренней детерминации активности субъекта, императивно влиять на поведение в любой ситуации общения. С практической точки зрения, анализу подлежит такое поведение субъекта в группе, удостоверяющего его социально-перцептивные отступления от реальности, создает конфликты с другими людьми, катализируемой нерешенными внутренними противоречиями. Важным здесь является практически-конкретное изучение трудностей общения и их инфантильных первопричин, связанных с историей жизни субъекта. Изучению внутренней обусловленности поведения способствует атмосфера спонтанности и непринужденности взаимодействия между членами группы. Благодаря этому открываются возможности объективации неконтролируемых внутренних побуждений, которые определяют характер и содержание общения.

Усатенко О.Н. [10] отмечает, что будущему психологу-практику важно развивать умение отслеживать собственные регрессивные тенденции с целью анализа деструктивных последствий последних и их нивелирования путем психокоррекции. Его профессиональная подготовка предусматривает глубинное психологическое самопознание и овладение специфическими профессиональными знаниями, умениями и навыками, развитие саморефлексии. Поэтому

важным является вопрос осуществления личностной психокоррекции будущего специалиста с целью познания и нивелирования регрессивных тенденций, проявляющихся в поведении, что осложняет профессиональное становление и взаимодействие с другими. Результаты проведения групп АСПП засвидетельствованы положительными изменениями, касающимися внутренней гармонизации психики будущих психологов: общеличными, индивидуализированными и личностно-профессиональными.

Общеличные изменения обусловлены ассимиляцией групповых принципов: принятие другого человека (и самого себя) таким, каков он есть; искренность; анализ поведения другого (и самоанализ) в ситуации «здесь и сейчас»; отсутствие критики (и самокритики); формирование навыков «быть в ситуации» и «над ней»; децентрация внимания; превращение себя в «объект исследования»; ослабление тенденций к «импотированию собственной психики» и «к психологической смерти», чему посвящены специальные работы творческого коллектива под руководством Т. С. Яценко[11;12].

Можно выделить индивидуально-личностные и личностно-профессиональные изменения психики субъекта в процессе глубинной психокоррекции.

Индивидуально-личностные изменения, которые происходят в процессе глубинной психокоррекции – это: динамика развития психики в процессе положительной дезинтеграции и вторичной интеграции на высшем уровне психического развития субъекта. Последнее связано с выявлением имплицативного порядка психики, способствующего диагностике личностных проблем будущего практического психолога.

Личностно-профессиональные изменения задаются общей психодинамической линией творческого сочетания методов в целях приближения инструментария работы к потребностям процесса «здесь и сейчас», задаваемых неповторимостью психики респондента. Процесс АСПП обеспечивает стимулирование развития эмпатии, интуиции, сенситивности, самоанализа. Такого рода занятия способствуют развитию у будущего практического

психолога способностей к процессуальной психодиагностике в единстве с личностной коррекцией.

Показателями личностного роста будущих практических психологов как результат прохождения групп АСПП является: открытость для нового опыта; внимание к спонтанности поведения другого человека; адаптивность; социальная активность, ослабление стереотипности в поведении, снижение депрессивно-регрессивных тенденций; развитие способности к раскрытию собственной креативности в общении, что связано со снижением активности разрушительной (мортидной) энергии и расширением возможностей актуализации энергии либидо будущего практического психолога, что способствует его профессиональной самореализации и т. п. [11; 12].

Поскольку указанная проблема исследуется в контексте психодинамической теории и соответствующей методологии, предполагающей целостность психического в его сознательных и бессознательных проявлениях, важными оказываются те формы познания (целостности психического), которые учитывают специфику репрезентации содержания бессознательного, в частности – использование психорисунка в работе со студентами. Содержание работы с использованием психорисунка в глубинной психологии, в группе АСПП, определяется ориентацией психокоррекционного процесса на выявление внутренних противоречий психики субъекта. Соответственно смысл психологического анализа рисунков в группе АСПП находится в плоскости целостного изучения психики в ее сознательных и бессознательных проявлениях, чем выгодно отличается от психологических исследований с помощью тестовых рисуночных методик [12; 16].

Рисунок, как психодиагностическое средство активно используется психологами в работе со студентами: «Дом-дерево-человек» (Дж. Бук), «Дерево» (К. Кох), рисунок человека (Ф. Гудинаф), рисунок семьи (В. Вульф), кинетический рисунок семьи (Р. Бернс и С. Кауфман). Стандартизация интерпретации психологического содержания рисуночной символики, свойственна указанным методикам, не полностью показывает их диагностические

и коррекционные возможности. При формализованном подходе не учитывается символ, как выражение сознательного и бессознательного содержания психики [6-8].

Значительную роль в работе группы АСПО играет психорисунок. Особенным достоянием является разработанная Т. С. Яценко методика целостного анализа рисунков в комплексе выполненных тем. Целостная методика комплекса тематических рисунков формировалась в течение длительного времени и обязана своим существованием научному подходу, разработанному в рамках активного социально-психологического обучения. Метод активного социально-психологического обучения содержит континуум приемов (групповая дискуссия, психодрама, ролевая игра, невербальные упражнения и др.), среди которых выдающееся место занимает психорисунок [16].

Методика целостного анализа комплекса тематических рисунков зародилась в процессе групповой психокоррекции и имеет преимущества над анализом отдельных тематических рисунков. Она дала возможность объективировать инфантильные формирования тех или иных характеристик психики, требующих коррекции. Выяснилось, что взаимосвязи между отдельными элементами рисунков наиболее значимы для познания бессознательного.

Познание архетипной символики связано с проявлением конкретных взаимосвязей сознательной сферы психики с бессознательной через визуализировано-образный материал, полученный в спонтанной активности субъекта и последующим психоанализом, включающий диалогическое взаимодействие психолога и респондента.

Рисунок позволяет отображать в образах действительность и проектировать содержание психики в символы. Сильная сторона рисунка заключается в возможности объединить в образах и определенных символах внешний и внутренний миры, а это дает возможность наблюдателю проникать во внутренние характеристики психики субъекта. Таким образом, рисуночные

методы гармонизируются с целями АСПП, направленными на выявление каузальных предпосылок личностных проблем субъекта [14 – 16].

В стандартизированных интерпретациях психологического содержания символики, присущих рисуночным тестам, между символами рисунка и психологическими характеристиками его автора устанавливаются однозначные соответствия, способность символа выражать целостное содержание психики в единстве сознательных и бессознательных проявлений не используется. При таких условиях двойной смысл психорисунков находится вне поля зрения исследователей. Тем самым ограничиваются диагностические и коррекционные возможности рисуночных методик психологического исследования.

### **Выводы.**

Психодинамическая теория и разработанный на её основе метод АСПП органично встраиваются в общую программу вузовской подготовки психологов к диагностико-коррекционной практической работе, расширяя горизонты их личностного роста, развитие рефлексивного интеллекта.

АСПП охватывает тот аспект профессиональной подготовки, который выпадает из поля внимания академически-ориентированных программных курсов, преследующих усвоение стандартных (классических) знаний. Прохождение глубинной коррекции даёт импульс стремлениям студентов к личностным изменениям, овладению навыками профессионально-познавательного проникновения вглубь психики, как собственной, так и других участников АСПП.

### **Список литературы:**

1. Ананьев Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б. Г. Ананьев // Современные психологические проблемы высшей школы. – Л., 1974. - Выпуск 2. – С. 11 – 14.
2. Бондаренко С.М. Проблема формирования познавательного интереса при классно-групповом и программированном обучении: по материалам психолого-педагогической литературы / С. М. Бондаренко // Вопросы алгоритмизации и программирования обучения / Под ред. Л.Н.Ланды. – М., 1973. - Вып. 2. – С. 17 – 20.

3. Захарова Л. Н. Личностные особенности, стили поведения и типы, профессионально самоидентификации студентов педагогического вуза / Л. Н. Захарова // Вопросы психологии, 1998. - № 2. – С. 10 – 12.
4. Кон И. С. Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности. [Уч. пособие для пед. ин-тов]. / И. С. Кон. – М., 1976. – 175 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М., 1977. – 304 с.
6. Потемкина О. Ф., Потемкина Е. В. Психологический анализ рисунка и текста / О. Ф. Потемкина, Е. В. Потемкина. – СПб. : Речь, 2005. – 524 с.
7. Проективная психология. / Пер. а англ. – М. : Апрель Прессе, Изд-во ЭКСМО – Пресс, 2000. – 528 с.
8. Романова Е. С., Потемкина О. Ф. Графические методы в психологической диагностике / Е. С. Романова, О. Ф. Потемкина. – М. : Дидакт, 1992. – 256 с.
9. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов. - М.-С.-Пет., 1994. –100 с.
10. Усатенко О. Н. Личностная проблема субъекта с позиции психодинамического подхода / О. Н. Усатенко // BLACK SEA SCIENTIFIC JOURNAL OF ACADEMIC RESEARCH – NOVEMBER, 2014 VOLUME 18. – ISSUE 11 – С. 51 – 55.
11. Яценко Т. С. Глубинная психология. Агрессия: психодинамическая теория и феноменология [Текст] : монография / Т. С. Яценко, А. В. Глузман [и др.] ; под ред. Т. С. Яценко. – К. : Вища школа–XXI, 2010. – 271 с.
12. Яценко Т. С. Глубинная психология. Тенденция к психологической смерти: диагностика и коррекция [Текст] / Т. С. Яценко, А. В. Глузман, И. В. Калашник; под ред. Т. С. Яценко. – К. : Вища школа – XXI, 2010. – 231 с.
13. Яценко Т. С. Динамика развития глубинной психокоррекции: теория и практика : монография / Т. С. Яценко. – Днепропетровск : Инновация, 2015. – 567 с.
14. Яценко Т. С. Психологические основы групповой психокоррекции: Науч. пособие / Т.С.Яценко. – К. : Лыбидь, 1996. – 264 с.
15. Яценко Т. С. Теория и практика групповой психокоррекции: Активное социально-психологическое обучение / Т. С. Яценко; учеб. пособ. – К. : Выш шк., 2004. – 679 с.
16. Яценко Т. С., Психоаналитическая интерпретация комплекса тематических психорисунков (глубиннопсихологический аспект) / Т. С. Яценко, Я. М. Кмит, Л. В. Мошенская.– М. : СИП РИА, 2000.– 194 с.

## **ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ**

***Логвинова Ирина Владимировна***

*студент 6 курса, направление подготовки «Психология»  
Гуманитарно-педагогической академии,  
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»  
РФ, г. Ялта*

***Усатенко Оксана Николаевна***

*научный руководитель, кандидат психологических наук, доцент  
Гуманитарно-педагогической академии,  
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»  
РФ, г. Ялта*

Проблема профессиональной подготовки практических психологов является достаточно острой и представлена в исследованиях ведущих ученых: определены основные требования к содержанию образования практических психологов (И. В. Дубровина); разработана концепция профессиональной подготовки психолога (А. С. Андреев); психологические предпосылки склонности к профессии психолога, функции и классы профессионально-психологических задач, решаемых психологом, создана модель личности психолога-практика и определены основные характеристики его деятельности (Г. Х. Измайлова, И. В. Вачков, В. В. Семекин); особенности развития личности психолога-практика в процессе профессиональной подготовки (А. С. Андреев) [1; 3].

Целью нашего исследования является определение основных проблем профессиональной подготовки практических психологов по методу активного социально психологического познания (АСПП) в формате психодинамического подхода разработанного проф. Т. С. Яценко. Психодинамическая теория с позиций методологии представляет единство теоретических и инструментальных аспектов психологической практики. Теоретический аспект психодинамического подхода реализуется в целостном понимании психики. Целью глубиннопсихологической коррекции является гармонизация личности участников АСПП в аспекте оказания помощи в осознании внутренних

противоречий психики, благодаря чему становятся реалистичными намерения, цели, мечты и пр.

Важными в контексте данной проблемы являются научные достижения Л. С. Выготского [2], С. Л. Рубинштейна [5], А. С. Макаренко [4] и др., которые в своих работах обращали внимание на опосредованность влияния на воспитание, важность пробуждения его внутренней мотивации из новых форм поведения, способствующих психическому развитию. В этом моменте происходит гармонизация глубинной коррекции теории воспитания.

Так, Л. С. Выготский [2, с. 105] подчеркивал важную роль бессознательной сферы с ее сублимационными возможностями, делал акцент на субъектности и нивелировании субъективизма в отношениях, что порождает отступления от реальности. Таким образом, «они бы устранялись от влияния на поведение человека, но не уничтожались совсем». Исследование доказывает близость такой позиции в основных, базовых положениях активного социально-психологического познания с его ведущими механизмами положительной дезинтеграции психики и вторичной интеграции на более высоком уровне психического развития.

С. Л. Рубинштейн [5, с. 13]. в своих работах указывал на опосредованность в процессе мышления, что главным в процессе познания и является «открытие истины» - «... с проникновением в глубины истины можно увидеть то, что существует на самом деле; истинное отделяется от воображаемого». Опосредованность, метафоричность сводится к однозначности, то есть уничтожается сам метафорический процесс.

Педагогические позиции А. С. Макаренко [4] гармонизируются с психокоррекционными принципами АСПП: отсутствует критика, и руководитель, и участники подчиняются единым принципам и процедурам групповой работы, отсутствуют поощрения и наказания. Теория «взрыва» нашла отражение в механизме положительной дезинтеграции и вторичной интеграции.

Усатенко О.Н. [7] отмечает, что несмотря на повышение научного интереса к проблематике методологии профессиональной подготовки

практических психологов необходимо отметить ряд проблем, нуждающихся в дальнейшем исследовании. Во-первых, теоретическая подготовка представляет в большинстве знакомство с разными научными подходами к оказанию психологической помощи, что недостаточно интегрируется в аспекте методологии с коррекционной практикой. Во-вторых, в инструментальном аспекте профессиональной подготовки акцент в основном ставится на вооружении психолога «эффективными» методиками (техниками). Последнее может закреплять у специалистов ложное убеждение в необходимости поиска универсальной методики, применение которой само по себе будет иметь «исцеляющий» эффект. Внешнее «копирование» методики, засвидетельствовавшей свою результативность, без соответствующего теоретико-методологического понимания обуславливает артефакты в практической работе психолога. Зависимость психолога от методического инструментария приводит к алгоритмизированности психокоррекционного процесса, что свойственно не только начинающим, но и опытным психологам.

Истоки указанных выше проблем совершенствования профессиональной подготовки практических психологов состоят в недостаточном проникновении в методологию глубинной психокоррекции. Психокоррекция это область практической психологии, ориентированная на целостное и системное познание психики с целью ее гармонизации, и соответственно, определение средств адекватных познанию целостной психики. Глубинная коррекция представляет групповую форму реализации метода активного социально-психологического познания (АСПП), основывающегося на психодинамической теории, которая асимилирует достижения психоанализа (З. Фрейд, К. Юнг и других) [8].

Будущему психологу-практику важно развивать умение отслеживать собственные регрессивные тенденции с целью анализа деструктивных последствий последних и их нивелирования путем психокоррекции. Его профессиональная подготовка предусматривает глубинное психологическое самопознание и овладение специфическими профессиональными знаниями, умениями и навыками, развитие саморефлексии. Поэтому важным является

вопрос осуществления личностной психокоррекции будущего специалиста с целью познания и нивелирования регрессивных тенденций, проявляющихся в поведении, что осложняет профессиональное становление и взаимодействие с другими. Глубинные предпосылки таких проявлений можно исследовать путем психокоррекции по методу АСПП, который открывает широкие возможности познания системы психологических защит [6].

Очерченные выше проблемы нуждаются как в методологическом, так и в практическом их решении, что позволит внести уточнения в процесс профессиональной подготовки практических психологов и будет способствовать разработке адекватных методов познания психике в единстве сфер сознательного и бессознательного.

### **Список литературы:**

1. Андреев А. С. Реформа образования с точки зрения психолога / А. С. Андреев // Гуманитарные науки. – 2006. – № 2 (12). – С. 20 – 27.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Дубровина И. В. Практическая психология образования. Под ред. Дубровиной И.В. – 4-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2004 – 592 с.
4. Макаренко А. С. Собрание сочинений / А. С. Макаренко. – М., 1991. – 575 с.
5. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.
6. Усатенко О. Н. Личностная проблема субъекта с позиции психодинамического подхода / О. Н. Усатенко // BLACK SEA SCIENTIFIC JOURNAL OF ACADEMIC RESEARCH. – NOVEMBER, 2014. – VOLUME 18. – ISSUE 11. – P. 51 – 55.
7. Усатенко О. Н. Развитие саморефлексии будущих практических психологов / О. Н. Усатенко. – Ялта, 2013. – 364 с.
8. Яценко Т. С. Активное социально-психологическое обучение: теория, процесс, практика : учеб. пособие / Т. С. Яценко ; [сост. Т. С. Яценко, Я. М. Кмит, Б. Н. Алексеенко]. – Хмельницкий: НАПВУ; М. : СИП РИА, 2002. – 792 с.

## ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ ЮНОШЕЙ-СТУДЕНТОВ К СЛУЖБЕ В АРМИИ

*Молчанова Дарья Дмитриевна*

*магистрант 6 курса, направление подготовки «Психология» Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»,  
РФ, г. Ялта  
E-mail: [Darino4ka.Mol4anova@yandex.ua](mailto:Darino4ka.Mol4anova@yandex.ua)*

*Мартынюк Ольга Борисовна*

*научный руководитель, кандидат психологических наук, доцент  
каф. психологии Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»,  
РФ, г. Ялта*

**Постановка проблемы.** Прохождение срочной воинской службы является обязательным этапом взросления юноши. Однако в настоящее время все меньше и меньше юношей стремятся проходить воинскую службу. В юношеской среде распространяются негативные, и чаще всего предвзятые, отзывы о реальностях армейской службы. Так же, учитывая уровень развития общества на современном этапе, можно утверждать, что большинство призывников не соответствуют высоким критериям физического, психического и социального развития, позволяющих безболезненно адаптироваться к новым условиям. Некоторые проблемы и затруднения, которые могут возникнуть при адаптации к воинской службе, психолог имеет возможность скорректировать во время прохождения юношами обучения в образовательных учреждениях.

**Формулировка цели статьи.** Целью данной статьи является раскрытие на основе результатов проведенного исследования основных проблем в эмоционально-личностной сфере юношей-студентов, которые впоследствии, затрудняют их успешную адаптацию к условиям службы в армии.

**Изложение основного материала исследования.**

Считается, что если человек способен гибко и эффективно действовать в новых и потенциально опасных условиях, придавать событиям желательное для себя направление, осуществлять свои цели и устремления, то он активный

субъект адаптационного процесса, а значит, адаптивен. Следовательно, адаптивная личность – это личность, которая способна оптимально для себя приспособиться к условиям жизнедеятельности в новой среде и впоследствии психически, личностно и социально развиваться.

Критериями адаптивной личности являются: 1) способность контролировать события, понимать причины стресса, осознавать действия, которые необходимо предпринять; 2) мобилизация новых ресурсов, внешних и внутренних источников помощи; 3) гибкость в решении проблем; 4) низкий уровень тревожности; 5) проявления индивидуальной эмоциональной, интеллектуальной и когнитивной организации жизни; 6) баланс напряженности-расслабленности [3, с. 50].

Согласно данным критериям, был подобран комплекс диагностических методик: методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонда, методика «Прогноз» В.Ю. Рыбникова, шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина и ассоциативный ряд, состоящий из слов, связанных с прохождением воинской службы и социально-психологической адаптации юношей-студентов к службе в армии. В исследовании приняли участие 32 юноши в возрасте от 17 до 20 лет.

Обобщенные результаты методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонда представлены в таблице 1.

**Таблица 1.**

**Уровни социально-психологической адаптации по методике К. Роджерса, Р. Даймонда**

Шкалы	Уровни					
	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
Адаптация	9	28,125	14	43,75	9	28,125
Самопринятие	10	31,25	11	34,375	11	34,375
Принятие других	9	28,125	12	37,5	11	34,375
Эмоциональная комфортность	10	31,25	14	43,75	8	25
Интернальность	11	34,375	11	34,375	10	31,25
Стремление к доминированию	9	28,125	16	50	7	21,875

Из таблицы 1 видно, что среди всех 32 испытуемых, низкий уровень адаптации имеют – 9 чел. (28,125 %), не принимают себя – 11 юношей (34,375 %), не принимают окружающих – 11 чел. (34,375 %), отсутствует эмоциональный комфорт у 8 чел. (25 %), не подвержены интернальности – 10 чел. (31,25 %) и имеют стремление к доминированию – 7 чел. (21,875 %).

У юношей с низким уровнем адаптации, эмоционального комфорта, самопринятия и принятия других в процессе социально-психологической адаптации к армии могут возникнуть существенные проблемы. А низкий уровень интернальности и стремления к доминированию, в соответствии с принятыми нормами армейской среды, наоборот, может ее улучшить и ускорить.

Методика «Прогноз» В.Ю Рыбникова предназначена для определения уровня нервно-психической устойчивости (НПУ) и позволяет выявить отдельные признаки личностных нарушений, а также оценить вероятность возникновения нервно-психических срывов. Качественный анализ ответов позволяет уточнить отдельные биографические сведения, особенности поведения и состояния психической деятельности человека в различных ситуациях [2, с. 52]. Данная методика поможет понять, способен ли будущий призывник справиться со стрессовыми ситуациями, с которыми ему придется столкнуться в начале и на протяжении всей службы. Результаты методики «Прогноз» В.Ю Рыбникова представлены ниже в таблице 2.

**Таблица 2.**

**Обобщенные данные уровня нервно-психической устойчивости (НПУ) по методике «Прогноз» В.Ю. Рыбникова**

Оценка по 10-балльной шкале	Количество испытуемых		Уровень НПУ		Прогноз	
	человек	%	человек	%	человек	%
1-2	10	69,0	Неудовлетворительная		Неблагоприятный	
3-5	22	31,0	Удовлетворительная		Благоприятный	

Исходя из полученных результатов, можно утверждать, что у испытуемых отсутствуют уровни «хорошей» и «высокой» нервно-психической

устойчивости. У большинства юношей НПУ соответствует уровню «удовлетворительная» – 22 человека (69,0 %). Это говорит о том, что для них нервно-психические срывы и неадекватное поведение вполне вероятны, особенно в стрессовых ситуациях. У 10 человек (31,0 % испытуемых) уровень НПУ соответствует уровню «неудовлетворительная» – Эти юноши склонны к нарушениям психической деятельности, психическим срывам при физических и психических нагрузках. Служба в армии предполагает попадание в ситуации, связанные с возникновением непредвиденных обстоятельств и увеличением нагрузок. Так же армейская социальная среда и особая обстановка в условиях части подразумевает повышенную ответственность и давление на юношу. Таким образом, согласно полученным результатам, можно сделать вывод о том, что у большинства юношей при попадании в ситуацию прохождения армейской службы могут произойти нервно-психические срывы и образоваться нервно-психические расстройства.

Шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина является надежным и информативным способом самооценки уровня тревожности в данный момент (реактивная тревожность как состояние) и личностной тревожности (как устойчивая характеристика человека).

Личностная тревожность характеризует устойчивую склонность воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие, реагировать на такие ситуации состоянием тревоги. Реактивная (ситуативная) тревожность характеризуется напряжением, беспокойством, нервозностью. Очень высокая реактивная тревожность вызывает нарушения внимания, иногда нарушение тонкой координации. Очень высокая личностная тревожность прямо коррелирует с наличием невротического конфликта, с эмоциональными и невротическими срывами и с психосоматическими заболеваниями. Но тревожность не является негативной изначальной чертой. Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной личности. Слишком низкий уровень тревожности часто сопровождается низким

уровнем мотивации, депрессивными состояниями, отсутствием активности. При этом существует индивидуальный оптимальный уровень «полезной тревоги» [1]. Результаты, полученные при проведении данной методики, представлены в таблице 3.

**Таблица 3.**

**Результаты по шкале личностной тревожности методики  
Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина**

<b>Уровни</b>	<b>Количество испытуемых</b>	<b>%</b>
Низкий	12	38,0
Средний	16	50,0
Высокий	4	12,0

Как видно из Таблицы 3, в основном юношам свойственен умеренный уровень личностной тревожности – 16 чел. (50%) и низкий – 12 чел. (38 %).

Высокая личностная тревожность наблюдается только у 4 чел. (12 %), что свидетельствует о наличии внутреннего конфликта или психосоматических заболеваний.

**Таблица 4.**

**Результаты по шкале реактивно (ситуативной) тревожности методики  
Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина**

<b>Уровни</b>	<b>Количество испытуемых</b>	<b>%</b>
Низкий	6	25,0
Средний	23	66,0
Высокий	3	9,0

Как видно и табл. 4, у юношей в основном преобладает умеренный уровень ситуативной тревожности – 21 чел. (62 %).

Чтобы понять, какие чувства и ассоциации вызывает у юношей армейская служба, им была предложена проективная методика «Ассоциативный ряд». К понятиям: «армия» чаще используются ассоциации «солдаты», «служба», «война», «оружие»; «служба» – «армия», «подготовка», «работа»; «воинская часть» – «дом», «казарма», «контрольно-пропускной пункт»; «солдат» –

«военный», «ребенка не обидит» и к понятию «приказ» чаще всего используются ассоциации «выполнять».

Представленные ассоциации адекватны предлагаемым понятиям. Вместе с тем достаточно часто определенные слова у юношей, в частности «солдат» и «воинская часть», вызывали негативные ассоциации.

### **Выводы.**

Сравнительный анализ результатов показал, что особого внимания заслуживают испытуемые, у которых неудовлетворительная нервно-психическая устойчивость сочетается с высоким уровнем личностной и ситуативной тревожности. Для того, чтобы устранить имеющиеся сложности требуется провести коррекционно-развивающую программу, содержащую в себе обучение определенным стратегиям поведения в стрессовых ситуациях и навыкам снижения тревожности.

### **Список литературы:**

1. Карелин А.А. Большая энциклопедия психологических тестов / А.А. Карелин. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.
2. Куприянов Р.В. Психодиагностика стресса: практикум / сост. Р.В. Куприянов, Ю.М. Кузьмина. – Казань: КНИТУ, 2012. – 212 с.
3. Сафонова Л.В. Содержание и методика психосоциальной работы: учебн. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Сафонова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 224 с.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ХИМИЧЕСКИХ ЗАВИСИМОСТЕЙ У ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

***Трусова Галина Сергеевна***

*студент 4 курса, кафедра педагогики и психологии ТюмГУ,  
ИПИ им. П.П. Ершова (филиал),  
РФ, г. Ишим  
E-mail: [www.galinsha@mail.ru](mailto:www.galinsha@mail.ru)*

***Еланцева Светлана Александровна***

*научный руководитель, кандидат психологических наук, доцент ТюмГУ, ИПИ  
им. П.П. Ершова (филиал),  
РФ, г. Ишим*

Концепция модернизации российского образования декларирует, что в переход к высокотехнологичному, информационному обществу акцентирует проблемы сохранения и укрепления физического и психического здоровья подрастающего поколения.

Однако социально-экономическая и политическая неустойчивость общественной жизни провоцирует рост курящих, употребляющих алкоголь и наркотики подростков.

В отчете Европейского проекта школьных исследований по алкоголю и наркотикам анализировалась ситуация с распространением табака, алкоголя, наркотиков и психоактивных веществ среди подростков в России. Учёные выявили, что Россия находится в пятерке «лидеров» по подростковому курению: 40 и больше раз в жизни курили 29% российских респондентов, за месяц до анкетирования выкурили хотя бы по сигарете 35% школьников. Результаты показывают, особенно неблагоприятную ситуацию в России с курением сигарет: эпизодические пробы курения характерны для 66% школьников 15-16 лет, а систематически курят 29% тинэйджеров. В России 90% учащихся однократно пробовали алкоголь. 40 раз и больше употребляли алкоголь 23% респондентов. На первом месте по частоте употребления стоит пиво: за последние 30 дней один раз пиво употребляли 52% обучающихся. Употребляли алкогольные коктейли и вина за последние 30 дней в России -

31% подростков. Чаще всего тинэйджеры пробовали марихуану и гашиш - 19% (16-е место в списке). Другие наркотики распространены среди российских подростков намного меньше: с «экстази» и ЛСД знакомы 3% опрошенных (17-е место), с галлюциногенными грибами - 2% (16-е место), с амфетаминами - 1% (30-е место). Применяли не по назначению различные ингалянты (аэрозоли, клеи, пары бензина и т.п.) 7% школьников, а распространенность данного вида наркотиков в России характеризуется 21-ю строчкой в рейтинге [8].

Любой вид зависимости можно определить как одну из форм деструктивного поведения личности, которое выражается в стремлении к уходу от реальности путем изменения психического состояния посредством приема определенных веществ или постоянном сосредоточении внимания на предметах или активных видах деятельности, что сопровождается развитием интенсивных эмоций [6]. Такой уход от неудовлетворяющей внутренней реальности формируется при взаимодействии с внешним миром, который воспринимается, осознается и воздействует на подсознание. Это ведет к появлению дискомфорта в психическом состоянии, и от него возникает потребность избавиться [7].

Первоначально термин «зависимость» или «аддикция» использовался исключительно для описания поведения людей, систематически употребляющих химические вещества (никотин, кофеин, наркотики, алкоголь). Однако в последние годы данный термин изменил свое значение, и у современным исследователям присущ более широкий взгляд на аддикцию как на специфическое поведение, на формирование которого влияют как социальные факторы, так и психофизиологические особенности человека [3].

Под аддикцией понимается специфическая, навязчивого характера поисковая активность человека, обычно, отрицаемая ее носителем [4]. Эта патологическая активность побуждается мотивом достижения определенного эмоционального состояния удовлетворенности, уверенности в себе, которого другими путями индивид ощутить, по разным причинам, не в состоянии [2].

На сегодня выделяются различные классификации аддикций: к употреблению разнообразных химических веществ (никотин, алкоголь,

наркотики и др.), к пище (переедание или упорное самоограничение), к деньгам (навязчивое накопление или трата); к определенным видам поведения - работе (трудоголизм), хобби (поглощенность поиском предметов коллекционирования), играм (азартным или компьютерным), интернету («зависание» в глобальной информационной сети), власти (рабская привязанность к поиску ситуаций, связанных с переживанием ощущения власти над людьми), экстремальным ситуациям с риском для жизни (целый ряд видов спорта) [5].

Химическая аддикция - это нарушение, связанное с использованием различных веществ, которые изменяют психическое и физическое состояния человека, их принимающего [1].

Понятие «химическая аддикция» необходимо дифференцировать от понятия «склонность к химической аддикции», под которой понимается наличие определенных шаблонов поведения, препятствующих полноценной социальной адаптации человека, в виде конфликтности, неудовлетворенности; противостояния или противоборства реальности, социально-психологической изоляции.

Психолого-педагогическая профилактика – это система комплексных государственных и общественных, социально-экономических и медико-биологических, психогигиенических мероприятий, способствующих предупреждению отклонений в психике и личности детей и подростков в образовательных учреждениях, поддержке психологического здоровья.

Цель нашего исследования: разработать, научно обосновать и проверить эффективность модели психолого-педагогической профилактики химических зависимостей у подростков в образовательном учреждении.

База исследования: МАОУ СОШ № 31 г. Ишима, Тюменской области. В исследовании принимали участие учащиеся 8 «В» класса в количестве 30 человек 13-14 лет. По результатам констатирующего этапа исследования испытуемые были разделены на две группы (экспериментальную и контрольную) по 15 человек.

Экспериментальное исследование проводилось в 3 этапа: констатирующий; формирующий; контрольный.

Цель констатирующего эксперимента – выявить склонных к химическим зависимостям подростков и их личностные ресурсы (способность к саморегуляции, Я-концепцию).

Для диагностики нами были использованы следующие методики: методика «Исследование волевой саморегуляции» А.В.Зверькова и Е.В. Эйдмана; тест С.А. Будасси; методика диагностики склонности к различным зависимостям (Лозовая Г.В); тест-опросник «Склонность к зависимости от употребления психоактивных веществ»; опросник выявления предрасположенности к зависимому поведению.

В ходе проведенной диагностики мы выявили следующие уровни склонности к химическим зависимостям: в экспериментальной группе у 60% подростков выявлен высокий уровень склонности к химическим зависимостям к нему относятся подростки, у которых рефлексивность невысокого уровня, сниженный общий фон активности, для них характерны импульсивность и лабильность намерений, что неоднозначно может определяться как незрелостью, так и выраженной утонченностью личности, не подкрепленной способностью к рефлексии и самоконтролю; они обладают низкой неадекватной самооценкой, которая, возможно, имеет связь с отрицательным самоотношением, неприятием себя, переживанием собственной неполноценности; выражена высокая вероятность предрасположенности к зависимому поведению, у 27 % - средний уровень склонности к химическим зависимостям к нему относятся подростки, у которых ситуация находится под их контролем, они плохо рефлексиируют личные мотивы, возникшие намерения они реализуют невпопад, могут длительное время ничего не делать, а потом в короткие сроки пытаются наверстать упущенное, не умеют распределять усилия и очень редко способны контролировать свои поступки; они обладают высокой неадекватной (ставят цели выше, чем те, которые они могут достигнуть в действительности, не склонны к самоанализу) или низкой

адекватной самооценкой (часто ставят перед собой низкие цели, так как по какой-либо субъективной причине не могут достичь более высокие); умеренно выраженный риск зависимого поведения, у 13% - низкий уровень склонности к химическим зависимостям к нему относятся подростки, для которых характерны уверенное поведение, устойчивые намерения, реалистичные взгляды, развитое чувство собственного долга, хорошая рефлексия личных мотивов, планомерная реализация возникших намерений, умение распределять усилия и способность контролировать свои поступки, выраженная социально-позитивная направленность; они обладают высокой адекватной или средней адекватной самооценкой, которые выражаются в позитивном отношении к себе, к самоуважению, принятию себя, ощущению собственной полноценности; риск зависимого поведения/склонность не выражена, а в контрольной группе у 47% испытуемых выявлен высокий уровень склонности к химическим зависимостям, у 40% - средний уровень, у 13% - низкий.

Таким образом, полученные результаты сигнализируют о необходимости организации работы по психолого-педагогической профилактике химических зависимостей у подростков в образовательном учреждении. Поэтому нами разработана и реализована модель первичной психолого-педагогической профилактики химических зависимостей у подростков, включающая комплекс психологических и педагогических способов и форм воздействия на педагогов, родителей и на личностные ресурсы подростков (способность к саморегуляции, Я-концепция).

Цель формирующего этапа: реализация модели первичной психолого-педагогической профилактики химических зависимостей у подростков.

Адресат: юноши и девушки 13-14 лет, в психическом развитии которых не наблюдается отклонение от нормы.

Продолжительность реализации модели первичной профилактики химической зависимости составляла 3 месяца. Периодичность проведения мероприятий и занятий – 1-2 раза в неделю.

Первичная профилактика включала в себя не только непосредственную работу с подростками, но и работу с педагогическим коллективом и родителями.

Психолого-педагогическая профилактическая работа с подростками была направлена на повышение уровня саморегуляции; развитие высокой или средней адекватной самооценки; формирование эмоционально-ценностного отношения подростка к проблеме психологической и социальной самозащиты и соблюдения здорового образа жизни, готовности вести здоровый образ жизни и противостоять вредным привычкам в будущем, развитие умения сказать «нет».

Родителям предоставлялись знания о психологических особенностях подростков; об особенностях семейных взаимоотношений, препятствующих и способствующих формированию склонности к химическим зависимостям у подростков; об особенностях поведения подростков, употребляющих ПАВ; об организациях, специализирующихся на оказании профессиональной помощи подросткам, зависимым от ПАВ. Занятия с родителями помогали им осознать собственные личностные, семейные и социальные ресурсы, способствующие преодолению внутрисемейных проблем и проблем взаимоотношения с детьми в семье.

Работа с педагогами образовательного учреждения была направлена на формирование у них умений спланировать работу, направленную на предотвращение химических зависимостей у подростков; на практике применять в работе с подростками и родителями различные формы и методы профилактики; определять стратегию собственного поведения в работе с подростками; анализировать и вносить своевременные коррективы в собственную деятельность; оказывать первичную психолого-педагогическую поддержку подростка.

Психолого-педагогическая профилактическая работа осуществлялась нами в различных формах: тренинг личностного роста; дискуссии; мозговой штурм; беседы; лекции; ролевые игры; элементы психодрамы; круглые столы.

Предполагаемыми результатами реализации модели первичной психолого-педагогической профилактики химических зависимостей у подростков выступали: развитие способности к саморегуляции у подростков; гармоничное сочетание в их Я-концепции «Я-реального» и «Я идеального», выражаемое в уровне самооценки; снижение склонности к зависимому поведению; снижение склонности к употреблению психоактивных веществ.

Цель контрольного этапа эксперимента: проведение повторной диагностики уровней склонности к химическим зависимостям у подростков для выявления эффективности реализованной модели первичной психолого-педагогической профилактики химических зависимостей у подростков, включающей комплекс психологических и педагогических способов и форм воздействия на педагогов, родителей и на личностные ресурсы подростков (способность к саморегуляции, Я-концепция).

Как показали результаты повторной диагностики, в экспериментальной группе количество испытуемых, имеющих высокий уровень склонности, снизилось на 47%, средний уровень увеличился у испытуемых на 33%, количество испытуемых, имеющих низкий уровень, увеличилось на 14%; в контрольной группе количество испытуемых со склонностью высокого уровня уменьшилось на 7%, среднего уровня повысилось на 7%, количество испытуемых с низким уровнем склонности к химическим зависимостям не изменилось. Достоверность произошедших изменений в экспериментальной группе подтверждена при помощи  $F^*$  критерия Фишера.

По итогам проведенного психолого-педагогического исследования можно сформулировать следующий вывод: разработка модели первичной психолого-педагогической профилактики химических зависимостей у подростков, включающей комплекс психологических и педагогических способов и форм воздействия на педагогов, родителей и на личностные ресурсы подростков (способность к саморегуляции, Я-концепция), выступает эффективным средством снижения склонности к химическим зависимостям у подростков.

## Список литературы:

1. Аванесян Г. Г. Особенности стратегий совладания и Я-концепции у людей, зависящих от психоактивных веществ: Автореф. дисс. канд. психол. наук. – М., 2003. – 230с.
2. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Стратегии коррекции созависимости. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2000. – 256 с.
3. Леонова Л. Г., Бочкарева Н. Л. Вопросы профилактики аддиктивного поведения в подростковом возрасте: учеб-метод. пособие. – Новосибирск: НМИ, 1998. – 415 с.
4. Москаленко В. Созависимость: характеристики и практика преодоления [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.narcom.ru> (дата обращения: 10.12.2015)
5. Матасова И. Л. Проблема химической зависимости и её актуальность в современной социокультурной ситуации // Вестник МГПУ. – 2006. - № 1. – С. 138 – 141.
6. Сухоруков Д. В., Богданов А. А. Социологические методы исследования аддиктивного поведения // Профилактическая и клиническая медицина. – 2011. – № 3. – С. 61- 65.
7. Сыромятникова Л. И. Комплексный подход к изучению медико-валеологических дисциплин будущими специалистами безопасности жизнедеятельности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – № 98. – С. 201 – 204.
8. Шамота А. З., Гуртовенко В. М., Кошкина Е. А., Вышинский К. В., Константинова Н. Я., Киржакова В. В., Павловская Н. И., Паронян И. Д., Валькова У. В., Федулов А. П. Европейский проект школьных исследований по алкоголю и наркотикам в Российской Федерации // Наркология. – 2009. - № 9. – С. 47-60.

## ДИНАМИКА САМОСОЗНАНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

**Шавельева Диана Михайловна**

*студент 4 курса, кафедра психологии Елабужский институт КФУ,  
РФ, г. Елабуга  
E-mail: [francz89@mail.ru](mailto:francz89@mail.ru)*

**Панфилов Алексей Николаевич**

*научный руководитель, кандидат педагогических наук, доцент  
Елабужский институт КФУ,  
РФ, г. Елабуга*

Самосознание человека охватывает обширный круг человеческой жизни, - от природных проявлений до ценностных ориентиров мировоззрения. Самосознание представляет собой один из основных элементов психологического склада личности, которые регулируют деятельность и поведение человека.

Самосознание – не совокупность отдельных характеристик, а целостный образ, единая, хотя и не лишенная внутренних противоречий, установка по отношению к самому себе. Как и любая установка, она включает в себя когнитивный компонент (представление о своих качествах и сущности), эмоционально-аффективный компонент (самоотношение, самолюбие) и оценочно-волевой компонент (определенная самооценка). Самосознание – это следствие продолжительного развития индивида, превращение его в самостоятельного субъекта деятельности, который устанавливает определенные взаимоотношения с социумом и окружающей средой. Становление самоопределения напрямую связано с формированием самосознания в подростковом возрасте[4, с. 263].

Подростковый возраст - один из самых сложных периодов в развитии человека, так как именно на протяжении этого периода происходит фундаментальное изменение ранее сложившихся психологических структур, вследствие чего, возникают новообразования, закладываются основы сознательного поведения, определяется общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных установок. Данная многоуров-

невозможность самосознания предполагает как множество факторов, которые влияют на его формирование, так и необходимость выявления в ходе исследований наиболее существенных факторов его развития[7, с. 352].

Существующие представления о психологических особенностях подростка в период становления самосознания носят в целом описательный, а также констатирующий характер. Вместе с тем, некоторые феномены, которые характерны только подростковому возрасту, например, идеализация, преданность и поклонение кумирам сохраняются без должного обоснования. Благодаря этому представляется актуальным выявить психологические особенности самосознания, которые характерны именно подростковому периоду и то, какая функциональная необходимость за ними скрывается.

Целью исследования является выявление динамики изменения компонентов самосознания у детей подросткового возраста.

Для изучения особенностей самосознания в подростковом возрасте было проведено исследование, в ходе которого были проведены ряд методик, с целью отслеживания динамики развития самосознания в подростковом периоде: методика личностного дифференциала (ЛД); шкала самоуважения М.Розенберга; опросник Г.Н.Казанцевой. Базой исследования стало Муниципальное Бюджетное Общеобразовательное Учреждение «Гимназия №4» Елабужского Муниципального Района Республики Татарстан. Исследование проводилось в 5 классе в количестве 15 мальчиков и 15 девочек в возрасте от 10 до 12 лет, и в 7 классе в количестве 15 мальчиков и 15 девочек в возрасте 13-14 лет.

Нами было проведено эмпирическое исследование о представлениях структуры личности подростков с помощью методики личностного дифференциала ЛД, с целью изучения свойств личности, ее самосознания и межличностных отношений. Получив результаты по каждому из трех шкал оценки «О», силы «С» и активности «А» нашей задачей является выявить различия между группами младших и старших подростков. Для решения данной задачи мы воспользовались методом математико-статистической

обработки данных, а именно t-критерием Стьюдента, который используют для сравнения выборочных средних величин, принадлежащих к двум совокупностям данных, и для решения вопроса о том, отличаются ли средние значения статистически друг от друга. Затем нами был произведен расчет по каждой шкале («О», «С», «А») и были получены следующие результаты: по шкалам «Оценки» ( $t_{Эмп} = 1,7$ ) и «Силы» ( $t_{Эмп} = 1,9$ ) различия в выборках не выявились, т.к. они находятся в зоне незначимости, а по шкале «Активности» ( $t_{Эмп} = 2,7$ ) имеются различия в выборках;

Из полученных данных можно сделать вывод о том, что и в младшем и в старшем подростковом возрасте дети в относительно равной степени принимают себя как личность, удовлетворены собой, но также присутствует и критическое отношение к самому себе, а также предпочтения оказываемому объекту оценки. Также и в младшем и в старшем подростковом возрасте относительно в равной степени развиты осознанные волевые качества, у подростков присутствует уверенность в себе, однако еще в недостаточной степени развит контроль над самим собой. Различия в выборках получились в том, что в младшем подростковом возрасте выявилась в меньшей степени активность, общительность, импульсивность, нежели в старшем подростковом возрасте. Это может быть связано с тем, что в младшем подростковом возрасте, а именно у учащихся пятых классов, протекает так называемый «кризис», когда осуществляется переход из младшего звена в среднее, смена преподавательского состава и детям в этом возрасте приходится в большей степени адаптироваться к внешним условиям среды. А подростки седьмых классов уже прошли «этап адаптации» и в полной мере освоились в условиях внешней среды, отсюда и объясняется их в большей степени активность, общительность и импульсивность.

С помощью процедуры тестирования «опросник Г.Н.Казанцевой» нами было проведено эмпирическое исследование об уровне самооценки подростков. Получив результаты данного тестирования, нашей задачей является выявить различия между группами младших и старших подростков. Для решения

данной задачи мы также воспользовались методом математико-статистической обработки данных, а именно t-критерием Стьюдента. Далее нами был произведен расчет по данному критерию, вследствие чего были получены следующие результаты:  $t_{Эмп} = 4,3$  находится в зоне значимости, что объясняет различия в выборках.

Из полученных данных можно сделать вывод о том, что в старшем подростковом возрасте делается более высокий акцент на самооценку, нежели в младшем подростковом возрасте. Это может быть связано с тем, что количество качеств, которые осознает в себе старший подросток, в несколько раз больше, чем у младших подростков. Это можно объяснить тем, что в старшем подростковом возрасте ребенок при оценке себя уже способен охватить почти все стороны собственной личности и его самооценка становится более обобщенной, а также совершенствуются его суждения относительно своих недостатков.

С целью выявления особенностей развития эмоционально-аффективного компонента образа «Я» нами было проведено эмпирическое исследование для изучения уровня самоуважения подростков. Получив результаты, данного тестирования нашей задачей является выявить различия между группами младших и старших подростков. Для решения данной задачи мы также воспользовались методом математико-статистической обработки данных, а именно t-критерием Стьюдента. Затем нами был произведен расчет по данному критерию, вследствие чего были получены следующие результаты:  $t_{Эмп} = 0,5$  находится в зоне незначимости, то есть различий в выборках не выявлено.

Из полученных данных можно сделать вывод о том, что и в младшем и в старшем подростковом возрасте присутствует самоуважение, развитое чувство собственного достоинства, а так же принятие себя как ценность.

Таким образом, самосознание изменяется в различные возрастные периоды, так как в ходе проведенной работы были выявлены различия в исследуемых группах, а также - самосознание развивается наряду с процессом

становления личности, что является самым главным процессом жизнедеятельности человека.

### **Список литературы:**

1. Алферов А.Д. Психология развития школьников. - Ростов на Дону, 2000г. – 159с.
2. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия/ сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. - М. 2001г. – 342с.
3. Коновалова Н.Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников. - СПб.,2000г. – 271с.
4. Маклаков А. Г. Общая психология. – СПб., 2002г. – 365с.
5. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высшей пед. учеб. заведений: 3 кн..Психология образования.-3-е изд. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС;1997г. – с. 608-632
6. Основы психологии: Практикум / под ред. Столяренко. - Феникс, 2000г., - 565 с.
7. Психология подростка. / Под ред. А.А. Реан - СПб.: прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2003г. - 480 с.

## СЕКЦИЯ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ И МОТИВАЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

***Борс Надежда Ивановна***

*студент 2 курса, кафедра гуманитарных и социальных дисциплин  
Набережночелнинский филиал КНИТУ-КАИ им. А. Н. Туполева,  
РФ, г. Набережные Челны*

***Минанхузина Гузель Ильдаровна***

*студент 2 курса, кафедра гуманитарных и социальных дисциплин  
Набережночелнинский филиал КНИТУ-КАИ им. А. Н. Туполева,  
РФ, г. Набережные Челны  
E-mail: [gernikos@mail.ru](mailto:gernikos@mail.ru)*

***Герасимов Николай Петрович***

*научный руководитель, мастер спорта международного класса, доцент  
КНИТУ-КАИ им. А. Н. Туполева,  
РФ, г. Набережные Челны*

*Введение.* В условиях ограниченной двигательной активности, обусловленной научно-техническими достижениями и благами цивилизации, необходимо создание нового культурно-образовательного мышления в сфере физической культуры, сориентированной на человеческую личность.

Одним из факторов, влияющих на уровень продолжительности жизни, является физическая активность, но к сожалению, у большей части населения страны она отсутствует. Большую роль в основании мотивационно - ценностного отношения к физической культуре у студентов имеет их общий культурный уровень и отношение к спорту вообще [1, с. 6].

Отношение студентов к физкультурно-спортивной деятельности во многом определяется их интересами и мотивацией, а обусловлено оно воспитательным влиянием окружающей среды. Недостаточное проявление физкультурной активности — это результат несформированной системы привычек в школьные

годы, процесс этот обусловлен обстановкой в семье, школе, вузе и окружающей средой [2, с. 109].

*Цель исследования.* Выявление отношения у студентов к занятиям физической культурой и спортом, самооценку их физической подготовленности, и методов повышения мотивации к занятиям физической культурой и спортом.

*Методы и организация исследования.* В ходе исследований, для решения поставленных задач по определению значимости физической культуры в жизни студентов, мотивации, самооценки своего физического здоровья и развития, выявления путей улучшения в проведении занятий по физической культуре и спорту, был проведен опрос и анкетирование среди студентов Набережночелнинский филиала Казанского национального исследовательского технического университета им. А. Н. Туполева-КАИ.

В опросе принимали студенты в возрасте от 18 до 22 лет (60% парни, 40% девушки).

Он включал в себя четыре группы вопросов:

1. Отношение к физической культуре и спорту;
2. Самооценка физической подготовленности;
3. Отношение к проведению занятий по физической культуре;
4. Пожелания и предложения к проведению занятий по физической культуре.

*Результаты исследований и их обсуждение.*

### *1. ОТНОШЕНИЕ К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ*

- 100% опрошенных людей согласились с тем, что спорт играет большую роль в их жизни.

- 33% частично удовлетворены работой средств массовой информации, 23% не удовлетворены, 44% затрудняются ответить.

- Как проявляется интерес к спорту:

11% опрошенных ответили, что они читают спортивные газеты или журналы, 67% смотрят спортивные соревнования по телевизору, 21% посещают

спортивные зрелища и 48% активно занимаются спортом самостоятельно или в спортивной секции.

• Отношение студентов к соревнованиям, не только в спорте, но и в науке, в технике в искусстве:

- нравятся самые различные соревнования - 55%,
- нравятся соревнования, но не все – 22%
- не нравятся соревнования – 0%
- трудности с ответом – 28%

• Участие в спортивных соревнованиях: на занятиях по физкультуре в ВУЗе – 28%; в ВУЗе вне учебных занятий – 45%; в каких-то других спортивных соревнованиях – 19%; отказ от участия в спортивных соревнованиях 8%.

• Какие чувства вы испытываете, когда участвуете в спортивных соревнованиях:

- чаще всего позитивные - 71%,
- редко негативные – 29%;

• Только 25% делает с утра зарядку.

• В ходе самостоятельных занятий физической культурой и спортом учащиеся ставят себе цели:

- стать чемпионом, рекордсменом – 13%,
- сохранить (укрепить) здоровье – 78%,
- приобрести умения и навыки, необходимые в избранной профессии – 0%,
- улучшить телосложение – 75%,
- развить интеллект – 41%,
- улучшить материальное положение – 0%,
- расширить сферу своего общения – 0%,
- стать более физически развитым (мильным, быстрым и т.д.) – 24%,
- отдохнуть, развлечься - 58%,
- доказать свое превосходство над другими – 0%,
- стать более привлекательным для лиц противоположного пола - 0%,

- добиться разностороннего развития -15%.

## 2. САМООЦЕНКА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ

• 78% студентов самостоятельно могут составить для себя комплекс утренней гимнастики, 65% могут определить уровень своей физической подготовленности, 25% смогут оказать первую медицинскую помощь.

• Испытывают чувство усталости после учебы:

- довольно часто 12%,

- иногда 65%,

- затрудняются ответить 23%.

• Все опрошенные ответили, что состояние их здоровья неплохое, но надо развить некоторые физические показатели.

• Пропуск учебных занятий по болезни:

- редко (не чаще чем один раз в полгода) – 35%,

- очень редко (не чаще чем один раз в год)– 65%.

• Уровень физической подготовленности:

- средний 91%,

- низкий 9%.

• Все опрошенные знают свой вес и рост, 9 % не знает показания пульса в покое, и больше половины студентов не знает свое артериальное давление.

## 3. ОТНОШЕНИЕ К ПРОВЕДЕНИЮ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

• Все студенты посещают занятия по физической культуре с удовольствием.

• 23% очень часто испытывают положительные эмоции на этих занятиях, 68% часто и 9% затрудняется ответить.

• У 37% редко возникают негативные эмоции, связанные с занятиями физической культурой, у 56% практически никогда, и 7% затрудняется ответить.

• 55% нравится на занятиях физической культуры, что они получают хорошую физическую нагрузку, 45% нравится большое количество игр.

- Недостатки на занятиях:

- место проведения – 43%,

- плохой спортивный инвентарь – 58%,

- время проведения занятий (после них приходится идти на математику и другие уроки, требующие внимания, сосредоточенности, интеллекта и т.д.) - 87%.

- Все учащиеся единогласно согласились, что в ВУЗах нужны обязательные занятия физической культурой.

#### *4. ПОЖЕЛАНИЯ И ПРЕДЛОЖЕНИЯ К ПРОВЕДЕНИЮ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ*

- 50% опрошенных хотели бы, чтобы вместо занятий физкультуры были организованы секционные занятия по определенным видам спорта, 27% считают, что это могло бы быть лучше.

- 35% думают, что при проведении большего количества игр, занятия будут более интересными.

- 37% хотели бы, чтобы преподаватель обращал больше внимания на действия учеников, 36% не имеют такой потребности.

- 14% хотят введение дополнительных занятий по физкультуре на 4-5 курсе ВУЗа,

- 58% не согласны с этим и 28% затрудняются ответить.

- 38% предпочитают заниматься только в спортивном зале, другие 38% - на улице и в спортивном зале, 24% это безразлично.

- 25% опрошенных предпочитают в жизни жить в свое удовольствие (даже если это может повредить здоровью и физическому развитию)

- 75% опрошенных всю свою жизнь готовы подчинить интересам своего здоровья и физического развития.

*Выводы.* Для повышения мотивации студентов к занятиям физической культурой и спортом необходимо решить следующие проблемы:

1. Воспитание отношения у студентов к занятиям физической культурой и спортом как необходимой потребности для полноценного личностного развития;

2. Повышение исторических, теоретических и методических знаний студентов в области физической культуры и спорта;

3. Улучшение материально-технической базы для проведения учебных и учебно-тренировочных занятий;

4. Оптимальный выбор, с точки зрения загруженности студентов основным учебным процессом, времени, места и формы проведения занятий по физической культуре;

5. Изменения в организации, форме и объемах проведения занятий – проведение занятий по отдельным видам спорта, введение дополнительных занятий по физической культуре на старших курсах (4-5 курсы) ВУЗа.

### **Список литературы:**

1. Беляничева, В. В. Формирование мотивации занятий физической культурой у студентов / В. В. Беляничева, Н. В. Грачева // Физическая культура и спорт: интеграция науки и практики. Вып. 2. - Саратов: ООО Издательский центр «Наука», 2009. – С. 6-9.
2. Сырвачева, И. С. Мотивация самостоятельных занятий физическими упражнениями / И. С. Сырвачева // Физическая культура, здоровье: проблемы, перспективы, технологии: матер. - Владивосток: ДГВУ, 2003. – С. 108-111.

## СЕКЦИЯ «ФИЛОЛОГИЯ»

### АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК И ПЕРСПЕКТИВЫ ЕГО ИЗУЧЕНИЯ В 21 ВЕКЕ

*Агапов Владимир Александрович*  
*студент 4 курса ГАОУ СПО НСО «Купинский медицинский техникум»*  
*РФ, г. Купино*  
*Email: [wasena60@yandex.ru](mailto:wasena60@yandex.ru)*

*Петракова Лариса Николаевна*  
*научный руководитель преподаватель высшей категории*  
*ГАОУ СПО НСО «Купинский медицинский техникум»*  
*РФ, г. Купино*

В современном мире человеку английский язык необходим как воздух. Для работы, учёбы, поездок, общения с друзьями, расширения кругозора и просто для полноценной жизни.

В настоящее время английский язык - всемирный язык общения. Футурологи утверждают, менее чем через сто лет языковой барьер утратится, и люди будут общаться исключительно на английском.

Лингвистов уже очень давно интересует английский язык. Впрочем, только в последние годы его изучение по-настоящему актуально. Английский язык имеет все условия, чтобы стать обязательным для изучения каждым человеком.

Знание английского языка – сильный показатель многих важных качеств человека. Если человек хочет быть конкурентоспособным, то ему нужно обязательно выделять время для занятий английского языка. С каждым днем английский все больше нужен в нашей жизни. В настоящее время, просто невозможно представить выпускника института, не знающего хотя бы основы английского. А знание иностранного языка дает шанс более быстрого карьерного роста.

Знание английского представляет все более весомую роль к адаптации каждого человека к современным мировым требованиям и дает огромное преимущество во многих сферах жизни тем людям, которые его изучили в качестве иностранного.

Цель моей работы – определить необходимость изучения английского языка в 21 веке.

В мои задачи входит:

- Обозначить роль английского языка в современном мире;
- Обозначить перспективы изучения английского языка в различных областях жизнедеятельности человека.

Объектом исследования моей работы является использование английского языка в современном мире.

Почему же так важно изучение английского языка?

В данной работе я постараюсь дать исчерпывающий ответ на данный вопрос.

В наши дни английский язык занимает третью строчку, среди лидеров самых распространенных языков мира, на английском языке говорят 1,5 миллиарда людей в мире, а так же миллиард его изучает. В 21 веке английский язык является третьим по количеству носителей, на первом месте китайский, на втором - испанский. В США больше всего людей говорящих на английском (215 млн), Великобритании (58 млн), Канаде (18,2 млн), Австралии (15,5 млн), Ирландии (3,8 млн), ЮАР (3,7 млн), Новой Зеландии (3,5 млн человек). Для того чтобы изучить английский и общаться с носителями этого языка, подходят все эти страны. Английский в каждой из этих стран можно выучить в самые короткие сроки, так как в них нужно понимать английский. Индия и Китай лидеры по числу людей использующих английский как второй язык.

Весь мир принимает английский язык, как язык всемирного общения. Английский - язык дипломатии, медицины, СМИ, авиации. Сейчас знание

английского является одним из важных требований при приеме на работу. Если вы знаете английский, вас поймет весь мир!

Человеку знающему английский язык, открываются огромные перспективы выбора работы, как в элитных российских фирмах, так и возникает вероятность работать за границей. Так же, люди, знающие английский язык, располагают на более высокооплачиваемые должности.

Знание английского языка, дает ряд определенных преимуществ. Ниже представлены некоторые из них.

В нашем веке активно развиваются информационные технологии. Глобально влияние всемирной паутины на нашу жизнь. Наибольшее число материалов в интернете опубликовано на английском языке. И чтобы изучить интересную информацию, необходимо владеть данным языком.

Знание английского даёт вам возможность просмотра мультфильмов, фильмов, пьес в оригинале. Так же это распространяется и на музыку. Зная английский, вы будете понимать смысл текстов. А для книголюбов появляется возможность прочтения любимых книг без искажения перевода.

Так же при устройстве во многие компании, обязательно требуется знание английского языка. Владение языком открывает новые возможности и перспективы развития на будущее. Например, сотрудники, которые знают английский язык, занимают высшие позиции карьерной лестницы и получают более высокую заработную плату.

Зная английский, появляется возможность общаться с людьми из любого уголка мира. Английский является международным языком. Обычно, персонал отелей и некоторые местные жители говорят на английском, тем самым опускается потребность учить язык той страны, куда планируется путешествие. А так же, зная английский, можно завести друзей среди иностранцев и общаться с ними, совершенствуя своё владение языком.

Изучение английского языка – это подъём вверх по лестнице социального положения, так как на рынке труда человек, посетивший базовый курс английского, имеет большие шансы получить работу в престижной зарубежной

фирме или в компании, ведущей активное сотрудничество с зарубежными партнерами. Заработная плата в таких организациях, очень высокая, но без знания английского на вакантное место вы не попадёте, так как язык понадобится для ведения деловых переговоров или переписки с партнерами из зарубежных стран.

Сферы деятельности, где наиболее использованы английские термины

В общем, бизнес общение на английском происходит по многу раз каждый день и в разных формах. Кроме как в качестве средства коммуникации в офисах, английский оказался незаменимым в следующих областях:

#### Медицина

В эпоху нанотехнологий, наука стремительно несется вперед, появляются новые способы лечения тех или иных болезней, новые медицинские препараты и медицинская аппаратура. Инструкции и руководства к ним составляются, прежде всего, на английском языке, чтобы в любой части света нашлись специалисты для перевода его на местный язык (с английского ведь легче перевести, чем с финского, немецкого и т. д.). Кроме этого, компетентные врачи должны знать, что происходит в медицине других стран. Благодаря научным статьям, публикующимся на английском, это стало возможно.

#### Авиаиндустрия

Как для персонала на борту самолета, так и для авиадиспетчеров на земле, английский – обязательное условие работы. Сами понимаете: и пассажиры мультинациональные, и, в случае возникновения чрезвычайной ситуации, экипаж самолета обязан связаться с ближайшим аэропортом, над какой бы страной в это время не пролетал самолет.

#### Ресторанный и гостиничный бизнес.

Будь то европейский хостел или азиатский отель, известный ресторан в центре Парижа, удостоившийся суперзвезды, или маленькое семейное кафе в Рио- де- Жанейро, руководство занимается тем, чтобы обслуживающий персонал знал английский, ибо, массовый туризм заносит самых разных людей, говорящих на различных языках. Кроме умения изъясняться хотя бы так, чтобы

собеседник понял, где находится главная достопримечательность города, или где можно вкусно и недорого покушать, сотрудники должны уметь обрабатывать письменные запросы на английском языке от потенциальных клиентов со всего мира.

IT- технологии.

Английский ключевой язык в мире компьютерных технологий. Всякий, кто хочет работать в сфере IT или начать бизнес в интернете, должен проработать учебник бизнес английского, нацеленный на расширение словарного запаса на эту тематику и пройти соответствующие курсы.

Финансы.

Самые крупные мировые биржи находятся в англоговорящих странах - TheNewYorkStockExchange, the NASDAQ, theAmericanStockExchange, LondonStockExchange, биржа в Торонто и Йоханнесбурге. Английский стал главным языком в сфере инвестиций, международных валютных операций и банковского дела. Поэтому крупные корпорации проводят занятия английским для своих сотрудников. Самые амбициозные молодые люди, мечтающие о карьере в сфере финансов, отправляются на учебу в университеты англоговорящих стран, чтобы и как следует выучиться, и увеличить свои шансы в последующем поиске работы.

Если вы мечтаете о карьере за рубежом, то английский нужно учить заранее не только вам, но и всей семье, которую вы наверняка хотите взять с собой. Не стоит полагать, что базовый курс английского вы освоите на раз, два, приехав в англоязычную страну. Сам по себе язык не выучится, поэтому изучайте английский заранее. В противном случае, оказавшись за границей, и встретившись лицом к лицу с проблемой « твоя моя не понимает», вы рискуете остаться без средств существования и лишите семью благополучного будущего.

Все мы учим английский ради какой- то цели: просто для своего саморазвития, для работы, для общения с жителями англоязычных стран и так далее. Однако наиболее распространенная цель изучения английского, является

возможность путешествовать за границей, не привязанным к переводчику. Отпуск за границей или рабочие ли это командировки, согласитесь, приятней общаться с людьми других стран грамотно, чтобы они понимали вас, а вы их, посещать все культурные места, да и, в целом, проживать в иностранном государстве, не нуждаясь в условиях переводчика.

Зная английский язык, вы можете спокойно отправляться путешествовать в любую, даже не англоязычную страну и не беспокоиться о том, что вас не поймут, ведь английский понимают везде.

Выучив английский язык можно завести друзей в разных странах Земли и общаться с ними по всемирной паутине, а в дальнейшем, возможно и погостить у них.

Важным фактом изучения английского языка является то, что зная этот язык, вы получаете доступ ко всем свежим информационным источникам, как электронным, так и печатным, так как почти все книги и статьи мирового значения, пишутся на английском или переводятся на него.

Английский – самый распространенный язык в сети интернет. Интернет на 57% - англоязычный. В сфере бизнеса, науки и техники, информационных технологий, медицины и образования самые свежие публикации размещаются на англоязычных сайтах, а затем на остальных. Наибольшее количество книг по бизнесу изданы на английском языке, при этом они доступны в сети интернет, бесплатно или по низкой цене. Если вы будете знать разговорный английский, а тем более деловой, то вы можете пользоваться свежей интересующей вас информацией.

Данный список преимуществ английского языка над другими, можно продлевать и продлевать, но мы рассмотрели наиболее важные и значимые из них.

Из всего вышеперечисленного можно сделать аргументированный вывод, что каждому человеку, который хочет хороший карьерный рост, расширить границы своего общения, получать свежую информацию из первоисточников, открыть новые жизненные перспективы и в конце- концов разнообразить свою

жизнь и сделать ее более интересной, изучение английского языка в 21 веке просто необходимо.

### Список литературы:

1. Актуальность английского языка в современном мире // Каталог статей [электронный ресурс] – режим URL: [http://englishschool12.ru/publ/aktualnost\\_anglijskogo\\_jazyka\\_v\\_sovremennom\\_mire/3-1-0-852](http://englishschool12.ru/publ/aktualnost_anglijskogo_jazyka_v_sovremennom_mire/3-1-0-852) (30.12.2009)
2. Виктория. Путешествие на английском языке // engblog [электронный ресурс] – режим URL: <http://engblog.ru/travels>
3. Выгода от знания английского языка // chemstat.com.ru [электронный ресурс] – режим URL: <http://chemstat.com.ru/publication/vigoda-ot-znaniya-angliiskogo-yazik> (02.08.2014)
4. Значение английского языка в жизни современного человека // Центр Разговорного английского [электронный ресурс] – режим URL: <http://www.samaraenglish.ru/znachenie-anglijskogo-yazyka-v-zhizni/>
5. Полезные статьи и рекомендации по английскому языку // Uchi Yaziki.ru [электронный ресурс] – режим URL: <http://www.uchiyaziki.ru/index.php/angliyskiy-yazik/813-angliyskiy-yazik-i-ego-vagnost>
6. Так сколько же людей в мире говорят на английском? // English globe [электронный ресурс] – режим URL: [http://english-globe.ru/index.php?id=946&Itemid=5&option=com\\_content&task=view](http://english-globe.ru/index.php?id=946&Itemid=5&option=com_content&task=view)

## **РЕЧЕВЫЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ КАК ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОГО ДИАЛОГА**

***Асадуллина Ирина Валерьевна***

*студент 5 курса, Институт управления и безопасности  
предпринимательства, БашГУ,  
РФ, г. Уфа*

*E-mail: [irina.asadullina2016@yandex.ru](mailto:irina.asadullina2016@yandex.ru)*

***Садыкова Наиля Альбертовна***

*научный руководитель, канд. филол. наук, доцент, БашГУ,  
РФ, г. Уфа*

В человеческом языке есть много синтаксических возможностей и способов высказывания, которые дают возможность очень точно отражать мысль, или наоборот, качественно скрыть её от собеседника. При этом, допустимо и просто наводить собеседника к определенным действиям, или наоборот, удерживать от них, давая ему подсказки в словах относительно того, что можно делать дальше, или же ставить в тупик полным отсутствием информации, которая помогла бы сориентироваться: как нужно сказать и о чем. Такие побуждающие к действию способы ведения диалога, учеными обозначены как коммуникативные или речевые стратегии.

Изучение речевых стратегий общения давно является актуальным вопросом во многих научных областях. В широком смысле речевая стратегия содержит в себе планирование процесса речевой коммуникации в конкретных условиях, в прямой зависимости от типа личности коммуникантов, кроме того практическую реализацию этого плана [1, с.158].

Необходимо различать понятие речевой стратегии от коммуникативной. Отличия коммуникативной стратегии от стратегии речевой подробно описала А.Г. Салахова. По её словам, в состав речевой стратегии не входят экстралингвистические компоненты коммуникативного взаимодействия, которые присущи коммуникативной стратегии. [6]

О.С. Иссерс определяет речевые стратегии совокупностью речевых действий, имеющих своим направлением решение общей коммуникативной цели говорящего [3, с. 109].

Опираясь на указанные характеристики речевых стратегий, определение данного термина можно обозначить следующим образом: речевая стратегия – это планирование и реализация основных задач речевого воздействия в нужном для говорящего направлении. Коммуникативная стратегия рассматривается как использование речевой стратегии совместно с экстралингвистическими компонентами.

Формирование навыков эффективного общения происходит более основательно, когда в диалоге применяются все структурные элементы речевых стратегий: тактики, ходы и языковые маркеры. Если стратегия реализуется с помощью одной или нескольких тактик, то тактика «обретает свою форму с помощью приема» [4,с.280]. По мнению Е.С. Поповой, тактика – это план содержания, который манифестируется в приёме (т.е. плане выражения). «Приём определяет использование вербальных и невербальных средств для выражения инвариантного тактического смысла» [4, с.280].

Использование речевых тактик дает возможность реализовать поставленную задачу посредством определенных речевых ходов.

Речевую тактику можно определить как цепочку речевых ходов, используемых адресантом согласно набору собственных интенций и применяемых в процессе речевого общения для достижения конкретных целей в рамках стратегии общения. [2, с.280].

Проанализировав литературу по теме исследования, оказалось, что какая-то часть языковых средств, скорее не создаёт образ, а выполняет вспомогательные функции непосредственно (т. е. не опосредованно, не через создание образа) действуя на когнитивные процессы и психологические структуры реципиента.

В качестве примера двойного воздействия языковых средств можно привести пример телевизионной рекламы: «В хорошем чае души не чаю»

(рекламный проект – «Майский чай»). В данном случае рифма не просто создает образ, актуализируя и усиливая ассоциативную связь между ситуацией чаепития и «душевным» времяпровождением. Здесь функция рифмы заключается в том, что она, (а) вызывает у адресата позитивные эмоции и (б) способствует запоминанию сообщения. Аналогичным образом, встречающаяся в рекламных текстах императивная форма типа «Звоните прямо сейчас!» не участвует в создании образа объекта рекламирования, однако, обладает иллюкутивной силой и побуждает адресата к действию.

Тезис о двойном характере воздействия языковых средств подтверждает О.С. Иссерс: «с функциональной точки зрения можно выделить основные (семантические, когнитивные) и вспомогательные стратегии» [5, с. 106].

Чаще всего к основным стратегиям относят те, которые «...напрямую воздействуют на адресата, его модель мира, систему ценностей, его физическое и интеллектуальное поведение». Среди вспомогательных стратегий, которые «способствуют оптимальному воздействию на адресата», А.А. Горячев выделяет:

- 1) прагматической стратегии (стратегия самопрезентации, а также статусные, ролевые, эмоционально-настраивающие стратегии);
- 2) диалоговой стратегии (стратегия контроля над темой, стратегия контроля над инициативой и др.);
- 3) риторической стратегии (стратегия привлечения внимания, стратегия драматизации) [2, с.30].

Аналогично выделенным стратегиям О.С. Иссерс и делению Ю.К. Пироговой, коммуникативные стратегии у Горячева А.А. делятся на две группы (имея в основе классификации то же двойное действие языковых средств):

1. Информационно-формирующие стратегии – стратегии, направленные на создание обладающего воздействующим потенциалом образа объекта.
2. Оптимизирующие стратегии – те стратегии, которые создают условия для эффективной коммуникации (в частности, оптимизируя процессы передачи,

восприятия, запоминания и др.) и непосредственно не связаны с созданием образа объекта [2, с.37].

В диалоге выигрывает в первую очередь тот, кто умеет эффективно реагировать на сложившиеся обстоятельства и быстро изменять свое собственное поведение. Стоит учитывать и тот факт, что в каждой конкретной ситуации необходимо применять различные стратегии.

Приведем пример использования следующих приемов (тактик), которые можно применять в общении:

1. Обобщение. В этом случае говорят о том, что ситуация, которая произошла, совершенно не случайна, и происходит регулярно, например: «С этим я сталкиваюсь на каждом шагу».

2. Приведение примера. Для того чтобы лучше продемонстрировать свойства какого-то товара, лучше всего демонстрировать это наглядно, на конкретном примере.

3. Усиление. Для того, чтобы усилить внимание слушателей можно воспользоваться усилением того или иного высказывания, например: «Это просто ужасно...» или «Это такой позор...».

4. Прямое включение. Если слушатели уже готовы к разговору, то не нужно долго концентрироваться на вступлении, а сразу же приступить к сути дела. Это будет значительно более информативнее, чем использование шаблонных стандартных фраз.

Как правило, речевые стратегии имеет смысл применять для того, чтобы направлять психологическое содержание ситуации общения в необходимом направлении. В результате конфликтные ситуации можно свести к достаточно простым переговорным, в разрешении которых каждый из участников может получить то, что ему необходимо и остаться полностью довольным другой стороной. Количество такого рода стратегий ничем не ограничено. Ряд исследователей практической психологии и теории коммуникации считают, что количество возможных стратегий ограничено особенностями физиологии и восприятия человека, однако, пока что доказательств этому не получено.

В заключение отмечу, что понимание вопросов стратегического планирования речи и функциональных параметров речевой деятельности, умение быстро и верно принимать коммуникативный замысел собеседника и формировать желаемые прагматические характеристики собственной речи может значительно повысить степень профессиональной подготовки деловых людей. От того, как эффективно, убедительно эмоционально-смысловое воздействие речи, насколько усвоены способы риторики и функционального анализа во многом зависит успех либо неуспех переговоров.

### **Список литературы:**

1. Балахонская Л.В. Игровая составляющая рекламного дискурса: социокультурный и лингвистический аспекты // Игровые практики культуры: Научные доклады и сообщения / Отв. ред. Н.Х.Орлова. – СПб.: Филос. ф-т СПбГУ, 2010.–160 с.
2. Горячев А.А. Стратегии создания рекламного образа // Коммуникативные исследования 2009: Виды коммуникации. Обучение общению: Продолжающееся научное издание / Науч. ред. И. А. Стернин. – Воронеж: Истоки, 2010. – С. 28-4.
3. Исаева, Т. Е. Речевая коммуникация в туризме: учеб.пособие / Т.Е. Исаева. – М.: Дашков и Ко: Наука-Спектр, 2010. – 239 с.
4. Коноваленко М.Ю. Теория коммуникации: учебник для вузов / М.Ю. Коноваленко, В.А. Коноваленко. – М.: Юрайт, 2012. – 415 с.
5. Речевая коммуникация в бизнесе: монография / под общ. ред. Л.В. Минаевой. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2011. – 152 с. [электронный ресурс] – Режим доступа – URL: <http://www.iprbookshop.ru/13040> (дата обращения 1.09.2015)
6. Риторика: учебник для бакалавров / общ. ред. В. Д. Черняк. – М.: Юрайт, 2013. – 430 с.
7. Салахова А.Г. Речевые стратегии и средства их реализации в современных христианских немецкоязычных проповедях / Автореф. дис. канд. филол. наук. Уфа, 2006. – 23 с.

## ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА ДЕТСКИХ АНГЛИЙСКИХ КОМИКСОВ

*Заешникова Вероника Вячеславовна*

*студент 5 курса, кафедра английского языка, ВГПУ,  
РФ, г. Воронеж*

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

*Капкова Светлана Юрьевна*

*научный руководитель, канд. филолог. наук, доцент ВГПУ,  
РФ, г. Воронеж*

Комикс становится привычным атрибутом нашей жизни. В США и Англии комиксы уже давно являются одним из ведущих жанров массовой культуры и активно влияют на формирование массового сознания. В России этот процесс проходит не столь очевидно, но, тем не менее, семиотика комикса постепенно входит и в нашу жизнь. Актуальность комикса обусловлена не только тем, какую роль он занимает в жизни современного западного общества, но и присущими ему особыми способами упрощения и ускорения процесса познания. В последнее время неуклонно возрастает закономерный лингвистический интерес к текстам, известным в отечественной лингвистике как креолизованные. В данной работе приведена попытка исследования лексико-грамматических особенностей креолизованных текстов на примере британских английских комиксов. Незавершенность и новизна данного направления побудила нас сосредоточить свои усилия в данной области научных исследований.

По определению Е.Е. Анисимовой «креолизованный текст – это сложное текстовое образование, в котором вербальные и невербальные элементы образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое, нацеленное на комплексное воздействие на адресата» [1, с. 8]. Исходя из этого определения можно однозначно определить комикс как разновидность креолизованного текста. Но вопрос о том, что важнее в комиксе визуальная или текстовая сторона решается примерно так же, как и в фильме, где зрительный ряд обязателен, а текст – факультативен, как считает В.В. Ерофеев [2, с. 437].

Базовым материалом нашего исследования стала сплошная выборка примеров из комиксов из популярного детского журнала комиксов « The Dandy» [3].

Для иллюстрации можно привести несколько ярких примеров, характеризующих лексико-грамматические особенности комикса как феномена современной литературы. Рассмотрим примеры звукоподражания, в основе которых лежат междометия:

*Waaarrghhh!!! A-a-a!* Данное звукоподражательное междометие служит для передачи крика человека, когда он попал в критическую ситуацию и напуган. Главный герой смог подняться в небо на скейте с прикрепленным к нему парашютом, но не подумал о том, что парашют надо было одеть самому, и он падает с большой высоты. На его лице запечатлен испуг, его рот широко открыт, а благодаря удвоенным и утроенным гласным и согласным читатель понимает, что крик был очень громкий и долгим [OllieFliptrik] [4].

Также в комиксах встречаются звукоподражания, в основе которых лежат глаголы, которые и помогают «озвучить» определенные действия героев:

*Crash!* - данное звукоподражание от глагола “crash” (*с грохотом разрушаться, разбиваться вдребезги, разбивать*) имитирует грохот, треск, который возникает при столкновении или падении. Главный герой хочет попасть в кино, но так как очередь очень большая, то он прибегает к своим сверхъестественным способностям и попадает внутрь, проломив крышу. На картинке изображены клубы пыли и падающие обломки кровли. Следовательно, звук был очень громкий, сочетающий в себе и треск, и грохот [Banaman] [4].

Специфика синтаксических конструкций комиксов заключается в использовании диалогической речи, основу которой, в большинстве своем, составляют усеченные предложения. Диалогическое единство чаще всего состоит из двух предложений – реплик, тесно связанных между собой по смыслу и структурно, при этом содержание и форма первой реплики определяет содержание и форму второй.

Реплики – ответы могут быть ответами на вопрос, требующий лишь подтверждения или отрицания сказанного:

- *Think you can walk now?*

- *Yes!* [OllieFliptrik] [5].

На рисунке изображен главный герой, которого везут в кресле - каталке, он в гипсе, не может самостоятельно передвигаться, но упорно продолжает утверждать, что все в порядке. Другой персонаж, видя плачевное состояние друга, не решается выразить ему свое сочувствие по поводу того, что тот еще долго не сможет ходить. Ситуация требует от него какой-то фразы, чтобы нарушить тягостное молчание, и он задает вопрос, в надежде, что его друг примет ситуацию такой, какая она есть, и смирится с ней. Но получает совершенно иной ответ. Олли, кажется, не замечает, что он с ног до головы в гипсе, и с радостным выражением на лице произносит, что он может ходить.

- *Who's the first up the rope?*

- *Up there? Way up there?* [London B4 12 Just Walking and Talking] [5].

На картинке изображен урок физкультуры, на котором учитель объясняет, что сегодня на занятии дети должны вскарабкаться по канату до самого потолка. Ученики очень удивлены, такое задание им кажется очень сложным, и они уточняют у учителя, что же нужно делать. Дети думают, что преподаватель ошибся, что они не смогут добраться до самого верха, поэтому и переспрашивают, повторяя словосочетание *upthere*, пытаясь прояснить ситуацию, нужно ли им добраться до самого верха или так высоко, насколько хватит сил. Таким образом, для комиксов характерна компрессия информации: тенденция опускать вспомогательные глаголы или сокращать их, на уровне синтаксиса, – эллипсис.

- *Who's this?*

- *Bananaman!* [Bananaman] [4].

В комиксе часто прослеживается противостояние добра и зла, поэтому супергерои являются главным действующим лицом многих комиксов. На рисунке изображена толпа зевак, наблюдающих за дракой старушки

с грабителем, который отнял у нее сумку. Толпа оказывается слабой, бессильной перед одним единственным человеком. Неожиданно люди видят приближающийся к ним силуэт. Они догадываются о том, кто это, но все еще не решаются поверить собственной радости, что кто-то придет и решит их проблемы, поэтому спрашивают друг у друга, что это за силуэт вдалеке. Это их спаситель, готовый всегда прийти на помощь. По восторгу на их лицах можно предположить, что они произносят имя своего героя с благоговением, с облегчением и почтением. Авторское отступление от синтаксических норм английского языка привлекает внимание читателей, которые понимают, какую огромную роль играет спаситель в жизни этого народа, реализуется при помощи выбранной синтаксической конструкции, в которой отсутствуют формальное подлежащие и глагол.

В комиксе для передачи информации активно используются диалоги. Классифицировать диалогические единства можно по содержанию выполняемых ими функций: побудительные (инициирующие); реактивные (реагирующие); реактивно-побудительные (реагирующие) иницирующие комбинированного характера. Связывая реплики, авторы комиксов используют: *подхват* развивает диалог дальше, содержит новое сообщение, которое иногда иронически опровергает первое; *повтор* не продолжает мысль, дает оценку услышанному; *тенденция к избыточности* связана со спонтанностью, иногда с эмоциональностью разговорной речи, наличие слов-паразитов. Кроме того, комикс создал целую коллекцию звукоподражательных междометий и глагольных звукоподражаний.

В тексте комикса широко используются такие стилистические средства как эпитеты, метонимии, метафорические сравнения, звукоподражания, аллитерации и повторы, «говорящие имена», широко используются фразеологизмы, лексика различных регистров. Подобное богатство стилистических средств и малая исследованность комикса как текста открывает широкий простор для дальнейших исследований.

## Список литературы:

1. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. Вузов / Е.Е. Анисимова. М.: Academia, 2003. - 128 с.
2. Ерофеев В.В. Комиксы и комиксовая болезнь. В лабиринте проклятых вопросов. Эссе. / В.В. Ерофеев.М., 1996. С. 430-447.
3. Интернет-энциклопедия «Википедия» - [https://en.wikipedia.org/wiki/The\\_Dandy](https://en.wikipedia.org/wiki/The_Dandy) (дата обращения 01.03.2016).
4. Собрание комиксов - <http://comicbookplus.com/?cid=1507> (дата обращения 05.03.2016).
5. Billy The Kid 013. – Charlton, 1958. – 36р. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://digitalcomicmuseum.com/index.php?dlid=26256> (дата обращения 09.03.2016).

## ТЕМАТИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ КОМПЬЮТЕРНОГО СЛЕНГА

*Киселев Александр Романович*

*студент 5 курса, кафедра английского языка, ВГПУ,  
РФ, г. Воронеж  
E-mail: [sancho\\_1994@mail.ru](mailto:sancho_1994@mail.ru)*

*Капкова Светлана Юрьевна*

*научный руководитель, канд. филолог. наук, доцент ВГПУ,  
РФ, г. Воронеж*

В лингвистической науке сложилась определенная типология социальных диалектов, в которой свое особое место занимает молодежный сленг, сфера употребления которого ограничена возрастными, социальными, временными и пространственными рамками. Большинство исследователей включают лексикон компьютерщиков в состав молодежного сленга. [6, с. 5; 4, с. 7]. Компьютерный сленг – язык программистов, пользователей Интернета и геймеров, характеризующийся целым рядом особенностей, которые обобщила Н.В. Виноградова в своей статье «Компьютерный сленг и литературный язык: проблемы конкуренции». Главным отличием компьютерного подязыка от обычного жаргона является наличие у него письменной формы, что позволяет фиксировать факты и явления, с ним связанные [1, с. 203]. П.А. Горшков отмечает такую особенность компьютерного сленга, как отсутствие в нем грубых слов, что объясняется профессиональным моментом: компьютерщики относятся к людям высокоинтеллектуального труда. Наконец, компьютерный сленг отличается большой подвижностью и высокой обновляемостью лексического состава [3, с. 4].

В последние годы стремительно развивается Интернет-сленг. По образному замечанию Е.Н. Галичкиной, исследовавшей особенности лексикона социальных сетей и сетевых сообществ, «социальные сети – феномен сетевого общения, охвативший всемирный социум третьего тысячелетия с необыкновенной скоростью» [2, с.13-20].

Тематическая характеристика русского компьютерного сленга, сложившегося на английской производящей базе, представлена в работах

Н.В. Виноградовой [1], Е.Е. Матюшенко [5]. Компьютерная сфера является интернациональной, поэтому тематические группировки в разных языках примерно одинаковы, хотя и имеют некоторую специфику. Семантика компьютерных сленговых единиц очень разнообразна. Тематическую структуру английского компьютерного субъязыка можно представить в виде пяти тематических центров:

1) Номинации компьютера и его составных частей, сюда же отнесем названия символов и знаков на дисплее, клавиатуре, выделяются П.А. Горшковым в отдельную группу. В дополнение к общеупотребительным терминам *computer*, *PC*, представлены синонимичные сленговые номинации (*machine*, *box* («ящик, коробка»). Сленгизмы-наименования компьютера дают оценку и часто содержат в значении дополнительную сему, называющую дополнительный качественный признак компьютера: (*big iron* – большой, очень дорогой компьютер; *bittybox* – примитивный компьютер; *heavy metal* – большой, дорогой, сверхбыстрый компьютер; *toy* – очень «глупый» компьютер, неспособный на решение сложных задач или выполнение программ; *rice box* – любое компьютерное устройство, произведенное в любой азиатской стране (с негативным оттенком); *dinosaur* – устаревший большой компьютер.

Небольшую, но интересную группу составляют экспрессивные образные наименования символов: *shriek*, *wow* – названия восклицательного знака; *shiang whole fish* («рыба с головой») – название символа  $\gamma$  «строчная гамма»; *wane* («убывать» (о луне) – правая, закрывающая круглая скобка; *wax* (в литературном языке – «прибывать» (о луне) – левая, открывающая круглая скобка; *worm* («червь») – тире.

2) Названия программных продуктов, команд, файлов. По наблюдениям О.А. Кармызовой, названия программного обеспечения имеют ярко выраженные эмоционально-оценочные коннотации, благодаря пользователям, использующих программные продукты. Сленговые наименования программ дают общую оценку как позитивную: *flavorful* (аккуратный, красивый, с «изюминкой»); *hack* (созданная на высоком профессиональном уровне

программа); *winner* (удачная программа), так и негативную: *bagbiting* (дебильный, дурацкий – о программе; *brain-dead* (безмозглая, никуда не годная – о программе); *bagbiter* – (уничиж. барахло, неработающая или работающая неправильно программа); *brain-damaged* («с поврежденными мозгами») *gubbish* (непригодная для использования, мусор); *rabbitjob* (программа, от которой мало толку). Представлены наименования компьютерных вирусов: *worm* – один из типов компьютерного вируса; *e-bomb* – очень мощный компьютерный вирус.

3) Наименования лиц, имеющих отношение к миру компьютеров. Данная группа включает названия лиц, которые могут быть сгруппированы в более мелкие подгруппы, самая большая из которых – синонимические и антонимичные оценочные наименования пользователей компьютера.

4) Названия типичных операций, которые совершаются во время работы. Данная группа преимущественно представлена глаголами, которые обозначают действия человека: *bum* (доводить написанную программу до совершенства); *bug* (прослушивать (с помощью «жучков»); устанавливать устройство подслушивания); *surf* (путешествовать по Интернету, бродить (скользить) по сети, переходить с одного сайта на другой); *spam* (посылать навязчивую рекламную почту); **troll** (посылать сообщение-розыгрыш; отправлять электронное письмо-розыгрыш); *google* (искать информацию в Интернете с помощью поисковой системы *Google*).

5) Номинации Интернет-сферы. Еще 10 лет назад данная группа выделялась не всеми исследователями [3], в то же время некоторые исследователи считают особенности речи пользователей Интернет самостоятельным сленгом [7, с. 69-73]. В.Ф. Хайдарова, напротив, считает, что язык Интернета вообще не может быть квалифицирован как жаргон или сленг, поскольку, в отличие от жаргона, используемого как средство обособления группы от остальной части общества (сленг хакеров, геймеров и т.д.), основная функция языка Интернета заключается в том, чтобы осуществлять эффективную коммуникацию между людьми, независимо от их статуса, образования. Возникновение Интернет-языка как нового объекта лингвистических

исследований вызвало проблему точной номинации этого явления, которая еще не решена [8, с. 299-303].

Большое количество новых сленговых единиц отмечается в блогосфере, что свидетельствует о значимости феномена *блог* в сетевой компьютерной коммуникации. Названия, именующие разновидности блогов: *blargon* – жаргон блога; *bleg* – блог или запись блога, в которой содержится просьба, адресованная читателям; *moblog* – блог, который поддерживается с помощью мобильных устройств; *splog* «блог, который состоит из спама; наименования лиц: *blogger* – блоггер, создатель блога, сетевого дневника; *blogoholic* – блоггер, пристрастившийся к блогам так, что это отвлекает его от других сфер жизни; *blurker* – читатель блога, который не оставляет следов посещения блога; читатель, который не имеет собственного блога.

В Интернет-коммуникации (на форумах, в чатах, блогах и других формах Интернет-общения) появились некоторые новые явления, потребовавшие новых номинаций: сетевая разборка, скандал в сети получил названия *flame*, *flaming*, *netrock*; нетематические сообщения, занимающие большие объёмы и мешающие общению, называются *flood*; размещение на форумах, в группах новостей Usenet провокационных сообщений с целью вызвать конфликты между участниками, оскорбления, названное *trolling*; незаконное использование Интернета, электронной почты или других электронных коммуникационных систем, чтобы преследовать кого-то или угрожать – *cyberstalking* (киберпреследование, кибердомогательство).

Язык Интернета стремительно пополняется новыми сленговыми единицами, и сегодня представляет уже вполне структурированную группу, разнообразную тематически. Это объясняется значительным ростом числа участников электронной коммуникации, где появляется необходимость выработки правил коммуникации в сети Интернет и определенного этикета, называемого *netiquette*.

## Список литературы:

1. Виноградова Н.В. Компьютерный сленг и литературный язык: проблемы конкуренции / Н.В. Виноградова Исследования по славянским языкам. № 6. Сеул, 2001. – 203-216 с.
2. Галичкина Е.Н. Номинативные средства социальных сетей и сетевых сообществ // Е.Н. Галичкина Материалы всероссийской научной конференции с международным участием «Язык в социокультурном пространстве и времени» г. Астрахань, 13-14 октября 2011 г. Астрахань, 2011 – С. 13-20.
3. Горшков П.А. Сленг хакеров и геймеров в интернете: Автореф. дис. канд. филол. наук. М., 2006. – 173 с.
4. Грачёв М.А. Сленг компьютерщиков // М.А. Грачев Интернет-ЛОЦМАН – 2003. - № 10. – С. 16-17.
5. Матюшенко Е.Е. Современный молодежный сленг: формирование и функционирование: Автореф. дис. канд. филол. наук. Волгоград, 2007. – 188 с.
6. Никитина Т.Г. Толковый словарь молодёжного сленга. Москва. Изд-тво : ООО «Изд-во Астрель» 2003 – С. 5.
7. Пичкур А.И., Трещева М.С. Компьютерный жаргон «Usertalk» как лингвистическое явление // Язык и культура. - 1999. – С. 69-73.
8. Хайдарова В.Ф. Язык интернет-общения: к постановке проблемы // В.Ф. Хайдарова Наука-вуз-школа: сб. науч. тр. молодых исследователей Магнитогорск: МаГУ - 2007. - Вып. 12. – С. 299-303.

## МЕТАФОРА В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ

**Коваленко Юлия Сергеевна**

*студент 4 курса, кафедра теория языка и русского языка,  
ИФЖ и МК,*

*РФ, г. Ростов-на-Дону*

*E-mail: [yulya.kovalenko.95.95@mail.ru](mailto:yulya.kovalenko.95.95@mail.ru)*

**Кудряшов Игорь Александрович**

*научный руководитель, д. н., проф. ИФЖ и МК,*

*РФ, г. Ростов-на-Дону*

Понятие «метафоры» уже давно известно в науке. Но до сих пор нет единой точки зрения о вопросе определения и происхождения данной языковой фигуры.

Традиционно обзор вопроса о понятии метафоры начинается еще со времен Аристотеля и Цицерона. В своих поэтических учениях они относили к метафоре «такие слова, которые ввиду сходства переносятся с одного предмета на другой» [17, с. 231]. Но результаты исследований последних десятилетий доказывают, что данное определение является неполным, так как метафорическими могут считаться и более сложные по своей структуре языковые образования. Когнитивисты, например, также относят к разряду метафоры фразеологизмы и составные наименования, что позволяет дифференцировать «понятийное сближение» как более важный фактор, чем структурные различия языковых единиц [18, с. 37].

Термин «метафора» относят как к плану содержания, так и к плану выражения знака. Данный феномен в аспекте плана выражения определяют как «перенос по звуковому сходству имен (звуковая метафора)» [18, с. 123].

При изучении же термина с содержательной стороны знака, метафора включает в себе как широкое, так и узкое значения. В узком понимании она трактуется как «перенос по смысловому сходству имен», где данный термин основывается на сравнении понятий и представлений другого смыслового аспекта. Наряду с узким значением, широкое включает в определение метафоры метонимию, синекдоху, а также все разновидности внутриклассовых

переносов. Таким образом, в широком понимании метафора представляет собой «любой перенос слов с одного объекта на другой на основании их смежности и сходства». Иногда, такой подход дает нам право относить к метафоре абсолютно все фигуры речи в литературоведении [8, с. 69].

Н. Ф Крюкова выделяет три основных взгляда на лингвистическую природу метафоры в современной русистике:

1. Метафора как новая сема в структуре содержания слова.

2. Метафора как синтаксическая единица; где она выделяется на уровне синтаксической сочетаемости слов.

3. Метафора как коммуникативная единица; где она служит для передачи определенного смысла в речи [ 8, с.67].

На данном этапе развития метафоры как фигуры речи, можно выделить следующие постулаты лингвистической теории метафоры: семантическая двуплановость; наличие общих содержательных структурных компонентов в основном и переносном значениях данного феномена; функция метафорического контекста в языковом выражении; содержание оценочного критерия в семантике тропа; и сохранение образного элемента [21, с.27].

В современной науке основными направлениями изучения данного феномена признаются стилистическое, когнитивное (как способ категоризации) и семантическое. Данный факт позволяет рассматривать метафору как троп, как средство номинации и как способ создания лингвистической картины мира.

В качестве когнитивной модели метафора представляет собой фрейм-слотовую сущность, где фрейм – это представление и хранение языковой информации, а слот – это ассоциативные однополярные векторы, обозначающие определенные типы информации. Данный современный подход к изучению метафоры предоставляет реальную возможность постижения и осмысления человеком окружающей действительности посредством отражения знания в семиотике определенной языковой единицы [ 5, с. 240 ].

Метафора, как речевая единица, не может изучаться в отрыве от языкового контекста. Основное положение в прагматической теории исследования

метафоры заключается в том, что данная фигура речи зарождается не в семантической области языка, а именно в речевом процессе, где необходима в аспекте формирования определенного эмоционального состояния у адресата [16, с. 125].

Выполняя номинативную функцию, метафора представляется в виде «мертвой» языковой единицы (закрепленной в словарном запасе языка). «Живая» же метафора возникает в процессе речевого акта в определенном дискурсе, где определяет эмоциональное состояние говорящего.

Немаловажным также является функционирование тропа на уровне модели мира, концептуализируя действительность на основе определенного опыта и традиций культуры в сознании человека. Е. С Кубрякова отмечает, что при таком функционировании метафоры, язык выступает не только объектом исследования, но и „средством доступа к ментальным процессам” [9, с. 332].

Таким образом, метафора представляется нам как средство структурирования информации в языке, где одновременно она формирует и новые лингвистические знания.

В.В Красных определяет метафору как «единицу культурно-исторического пласта метально-лингвального комплекса». Соответственно метафора является проявлением не только языка, но и культуры, и мышления [6, с. 10].

Основываясь на вышеизложенных определениях данной языковой фигуры, мы можем сделать вывод о том, что метафора – это категориально-понятийная организованная языковая структура, присущая определенному строю человеческого мышления, закрепляющая когнитивную проекцию на данное явление характерных черт другого явления, обусловленную культурным аспектом на основании подобия. Метафора, в отличие от других языковых образований, является особым типом тропа, так как соизмерима как с личным, так и с коллективным опытом человека, основываясь на его интуиции, при этом внося новое знание в свою структуру и параллельно транслируя из поколения в поколение определенное языковое и культурное богатство. Таким образом,

метафора реализуется как один из способов представления лингвокультурной ситуации [20, с. 267].

Язык быстрее всего реагирует на различного рода изменения в общественно-политической жизни социума. Метафора, как элемент языкового пространства, начинает реализовывать себя на уровне конструирования символического аспекта общества, создавая определенную идеологическую систему, соответственно, и навязывая определенную модель поведения, и структурируя ход мыслей. Культурная среда выступает как «среда памяти», где она формируется под воздействием идей, действий человека, характеризуя его окружение.

Язык и культура не могут существовать в отдельности, поэтому представляют собой взаимообусловленные стороны общественной жизни. Одним из базовых понятий культурной среды и выступает лингвокультурная ситуация, под которой понимается: взаимодействие языка и культуры, ограниченной определенной территорией, например, регионом или политическим образованием, рассматриваемом в рамках временного среза [20, с. 221]. Естественно, что лингвокультурная ситуация фиксируется определенными языковыми средствами, необходимыми для передачи ее специфики в определенный временной момент развития языка.

Дж. Лакофф и М. Джонсон определяют концептуальную систему человека как «определенный набор метафорических проекций, используемых бессознательно». Они выделяют такие виды метафор, как:

1. Структурные, которые упорядочивают одно определение в терминах другого, основываясь на естественном человеческом опыте;

2. Ориентационные метафоры, закрепляющие культурный и физический опыт человека в пространстве и времени;

3. Онтологические метафоры, являющиеся фиксаторами опыта с физическими объектами и описывающие как абстрактные явления, так и материальные субстанции.

Ограничение пространства фиксируют метафоры вместилища, а метафоры канала связи создают определенную системность в осмыслении определенного аспекта в терминологии другого [11, с.387].

Г.Г Кулиев отмечает, что «язык как постоянный процесс переконструирования семантического поля, снабжает нас метафорами, необходимыми для освоения нового потока информации», при том, что метафорические понятия и культурное богатство человечества составляют определенную согласованную систему [10, с. 59].

Соответственно, метафорическая картина мира является неискаженным отражением мыслительной деятельности народа, и представляет ее в аспекте определенной лингвокультурной ситуации [7, с. 284]. Некоторые языковые метафоры являются универсальными для разных лингвокультурных ситуаций. Это базисные (концептуальные) средства выразительности. К таковым относятся антропоморфная, социальная, природная и артефактная метафоры, которые находят свое отражение на всех уровнях общественно-политической жизни народа.

Таким образом, синкретизм данного феномена реализовывается в умении сопоставлять и объединять разные культурные ценности, также индивидуальный опыт с опытом нации, и с новой реальной действительностью. Метафора может быть обусловлена с одной стороны, как языковое явление, способное оказывать влияние на лингвокультурную среду в определённом временном срезе, а с другой стороны, отражать ее в качестве определенного уровня развития общественного сознания. Именно метафора объединяет реально-существующую картину мира с его преломлением в сознания человека и социума.

Сегодня, перемены, происходящие в метафоризации предметов и явлений окружающей действительности в 21 в. тесно связаны с модификацией государственной системы, изменениями в политико-экономической формации, изменением социального положения, а также непосредственным переходом от тоталитарного строя общественного сознания к демократическому.

Сила воздействия метафоры определяется как ее подтипом, так уровнем актуализации ее звеньев в структуре тропа [3, с. 123].

А.П. Чудинов определяет метафорическую модель как «существующую и/или складывающуюся в сознании носителей языка схему связи между понятийными сферами», где при смене определенной лингвокультурной ситуации могут произойти некоторые изменения, связанные с полным или частичным переконструированием фреймо-слотовой структуры, или возникновение наиболее усиленного влияния слотовых элементов [19, с.289]. Качественные и количественные параметры процесса метафоризации составляют определенную картину социума, определяя состояние общества и прогнозируя трансформацию лингвокультурной среды. Повышенная метафоричность и активное употребление данного языкового образования речи является свидетельством нахождения общества в кризисном состоянии или состоянии различного рода потрясений в политико-экономической сфере общественной жизни [18, с. 201].

Обилие метафор свидетельствует о неточности, разветвленности и растяжимости мысли, а также о попытках «завуалировать» ситуацию, переложив ответственность на адресата, где он, руководствуясь только своим жизненным опытом и эмоциональным состоянием на данный период времени, и сопоставляет метафору с определённой лингвокультурной ситуацией. А так как метафора оказывает также имплицитное воздействие на человека, то наличие негативной метафоры вдвойне отрицательно воздействует на общественное сознание.

Таким образом, одним из средств манипуляции, как сознанием социума, так и сознанием отдельного индивида, на определенном этапе его развития, выступает именно метафора [4, с.37].

Тот факт, что природа метафоры подчеркивает ее принадлежность к определенному времени, что прослеживается и в ее соотнесенности с определенной лингвокультурной ситуацией, дает основание выделить такое важное свойство тропа как эпохальность. Данная характерная черта метафоры

реализует в самой ее семантике определенный настрой эпохи и специфику национально-культурного наследия социума. Эпохальная метафора характеризуется определенного рода новизной, поскольку резко реагирует на эволюцию общественного и языкового процесса [18, с. 87]. Метафоры эпохи, в основном, не имеют авторства, а часто основываются на конкретных метафорах или на целом метафорическом ряде. Трансформация данного языкового образования также зависит от эмоционального состояния как отдельного индивида, так и всего социума в целом, в результате изменения которого, возможна ситуация угасания и даже полного исчезновения определенной метафорической модели из языковой пространственной структуры. Кроме того, авторские тексты или окказионализмы нередко строятся по принципу изменения структуры метафорической модели, где после трансформации одной из сем языкового образования, другие слова семиотического поля следуют за изменившимся словом, образуя целые метафорические парадигмы. В произведениях подобного рода метафоры, как рематематические компоненты структурной системы, выполняют оценочно-характеризующую функцию, придавая тексту или отдельному высказыванию аксеологическую значимость [13, с.288].

Еще одним доказательством того, что метафора является фиксатором лингвокультурной среды, как определенной социальной сферы, так и всех сфер общественной жизни, выступает ее прямая связь с наукой, где под воздействием новых открытий, метафорическая модель трансформируется и передает новизну научного эксперимента. Научная революция как процесс «генерирования абсолютно нового знания» вызывает острую потребность в переконструировании семантического поля определенных терминов [10, с. 79]. Как в искусстве, так и в науке новая метафора обязательно представляет собой «маленькое открытие» [2, с. 111]. На стадии открытия того или иного явления ученый сначала вербализирует новое знание, пытаясь «образно» выразить авторскую мысль, а не характеризовать данное явление строго научной терминологией. Именно на этом уровне и начинает выполнять

свои функции метафора. Г. Г Кулиев отмечает, что «каждый ученый не только своим путем приближается к истине, но и своими метафорами открывает свою истину для других» [10, с.164]. Совершенствуя понятийную структуру научного познания, данное языковое явление приводит к «парадигматизации» нового знания, при этом постепенно вводя его трансформацию в понятие. О. М. Фрейденберг характеризует метафору следующим образом: «Переносные смыслы! Кто мог бы додуматься до такого смыслового препятствия, если бы оно не явилось в человеческом сознании в силу объективных гносеологических законов» [15, с. 184]. Таким образом, метафора как способ научного познания, особым образом приближает к истине знания и раскрывает его сущность.

Употребление метафоры различного рода языковой ситуации может быть некой «категориальной ошибкой», не вызывающих принципиальных возражений, но требующей дополнительных объяснений. Формальное нарушение логики, которое может произойти в процессе употребления тропа в неподходящей для него контекстной ситуации, может произвести коммуникативную неудачу, что повлечет за собой непонимание и нарушение речевой целостности.

Каждый компонент метафорического ряда имеет, как свои семантические, так и лингвокультурные особенности. Компоненты одного метафорического ряда, тесно взаимодействуя друг с другом, образуют определенный смысловой ассоциативный пучок, который имеет соответствующий вектор направленности. Рассмотрение же изолированной метафоры не позволяет увидеть весь многогранный образ тропа, и может привести к ошибочному ее употреблению в речевом контексте. Но и ограничение в рассмотрении полного метафорического ряда одного языкового образования, также не до конца объясняет определенный выбор данного языкового образа, так как должен быть еще рассмотрен в аспекте сравнения данного метафорического ряда с другой метафорической моделью, которая имеет с ним общие семы [18, с.37].

Таким образом, несомненно, метафора – это основной способ создания новых концептов в языковой картине мира современного русского человека,

имеющая свои характерные особенности в связи с наличием определенной лингвокультурной ситуации в социуме. Поиск своего рода лингвокультурного вектора метафоризации ведет к изучению глубинных основ национально-культурного миропонимания, определяющего многие особенности национально-языковой картины мира, национального и индивидуального языкового сознания.

Каждая эпоха, несомненно, наполнена своими универсальными метафорическими образами, определенным образом воздействующими на природу человека. Особенность лингвокультурной ситуации 21 в. представляет собой не только развитие и деформацию новых метафорических моделей, но и их глубокое взаимопроникновение и влияние.

Начало 21 столетия - это продолжение 20 века, с его напористостью и наигранными образами. В качестве главных и популярных источников для возникновения новых метафорических рядов выступают такие активные сферы общественной жизни, как: война, криминал, игра, животный мир и мир растений, медицина и т. д, относящиеся к разновидностям природноморфной и социоморфной метафорам. Традиционные сферы развития данного тропа, такие как, «человек», «природа», «строительство», «быт» и др. представляют в действительности процесс донорства, т.е активно обогащают другие и свои образовательные структуры новыми метафорическими моделями. Все чаще на арену выходит артефактная метафора. Само развитие различных сфер общественно-политической и социально-экономической жизни, несомненно, меняет и лингвокультурную ситуацию с ее метафорической структурой.

Сегодня можно выделить разные виды метафор, которые несут в себе не просто образное начало, но и, изменяясь под воздействием лингвокультурной ситуации, приобретают новые характерные черты, обуславливающие их развитие и совершенствование [12, с.145].

Б.М. Величковский считает, что в будущем могут появиться новые метатеоретические метафорические модели, вероятно выдвижение социальной (или организационной) метафоры, основанной на аналогии между организацией

интеллекта и жизнью сложных социальных образований, таких, например, как государство или крупный университет.

До сих пор остается открытым вопрос о соотношении языковой и художественной метафоры. Это явление может быть рассмотрено с разных сторон. С одной стороны, данные виды метафорического образования представляются как единый целостный лингвистический объект, ведь языковая и художественная метафоры сходны по принципам семантических процессов и их сферы применения взаимопроникаемы. С другой стороны, данные метафорические образования настолько различны, что их можно выделить в самостоятельные, саморегулируемые элементы языковой структуры, так как в языковой метафоре ассоциативные связи объективны и отражают языковой опыт адресата, индивидуальное видение мира, поэтому они «субъективны и случайны относительно общего знания». Кроме того, довольно существенным различием данных метафор служит их лексический статус. Языковая метафора – это самостоятельная лексическая единица, вступающая в определенные семантические связи и имеющая свое функциональное ядро. Художественная метафора же не имеет никакой лексической самостоятельности, а зависит лишь от контекста, в котором употребляется. Различия между языковой и художественной метафорой обнаруживаются также на уровне семантической структуры метафорического значения – лексическое значение языковой метафоры, не смотря на сложность, поддается структурированию и подведению под определенные стандарты языковой структуры [12, с. 134].

Производя классификацию по семантическим видам метафоры, Г.Н. Складневская выводит определение символа метафоры: «под символом метафоры мы понимаем элемент семантики, состоящий либо из одной семы, либо из совокупности сем, который в исходном номинативном значении относится к сфере коннотации, а в метафорическом значении входит в денотативное содержание в качестве ядерных (дифференциальных) сем и служит основанием смысловых преобразований в процессе метафоризации» [14, с.146].

Одной из причин возникновения новых аспектов изучения метафоры в современном социуме является интегративность и экспансионизм современной науки. Современная антропоцентрическая научная парадигма превозносит человека, где он становится «мерой всех вещей». Разновидность антропоцентризма, антропоморфизм, наделяющий предметы и явления человеческими качествами, на ранних этапах трансформации общества являлся единственным источником познания мира, что находит распространение и в метафорической номинации. То есть «очеловечивание» предметов ведет к возникновению таких моделей в языке как «человек в языке» и «язык в человеке» [1, с. 151].

При осмыслении реальности человек ищет аналогию в определенной сфере и использует ее в качестве источника метафорической экспансии, при этом на выбор оказывает влияние степень ее структурированности в сознании человека, понятности, близости, эмоциональной насыщенности данного источника в наивной картине мира.

Таким образом, метафора определяется как синкретический способ представления лингвокультурной ситуации, позволяющей фиксировать корреляцию между состоянием общества, развитием общественного сознания и его вербального отображения.

### **Список литературы:**

1. Арутюнова Н. Д. Образ, метафора, символ в контексте жизни и культуры. // *Res Philologica*. М.-Л.: «Наука», 1990 г.- 71-88 с.
2. Баранов А. Н. Дескрипторная теория метафоры и типология метафорических моделей — М.: Языки славянской культуры, 2014. — 632 с.
3. Галкина О. В. Метафора как инструмент познания: на материале терминов-метафор компьютерного интерфейса: дис. ... к.ф.н.- Тверь, 2004 г. — 141 с.
4. Демьянков В. З. Парадигма в лингвистике и теории языка // *Горизонты современной лингвистики: Традиции и новаторство: Сб. в честь Е.С. Кубряковой.* / Отв. ред. Н. К. Рябцева. М.: Языки славянских культур, 2009. - 37 с.
5. Колесов В. В. Язык и ментальность. СПб.: «Петербургское Востоковедение», 2004.- 240 с.

6. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность М.: ИТДГК “Гнозис”, 2003.- 373 с.
7. Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. М.: ИТДГК “Гнозис”, 2002.- 284 с.
8. Крюкова Н. Ф. Метафорика и смысловая организация текста: Монография. Тверь: Твер. гос.ун-т, 2000.- 162 с.
9. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. / Рос. академия наук. Ин-т языкознания. М.: Языки славянской культуры, 2004.- 560с.
10. Кулиев Г. Г. Метафора и научное познание. Баку, 1991.- 346 с.
11. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. // Теория метафоры. М.: “Прогресс”, 1990. -387 – 415 с.
12. Меркулов И. П. Научное познание: когнитивно-эволюционный ракурс. // Научный прогресс: когнитивный и социокультурный аспекты. / Отв. ред.: доктор философских наук И.П. Меркулов М., 1993.- 197с.
13. Осипов С. К. Лингвокультурология. \_СПб.: 2006.- 267 с.
14. Складаревская Г.Н. Метафора в системе языка. – СПб.: Наука, 1993.-152 с.
15. Фрейденберг О. М. Миф и литература древности. М.: Наука, ГРВЛ, 1993. – 799 с.
16. Хахалова С. А. Метафора в аспектах языка, мышления и культуры. Иркутск: ИГЛУ, 1998. - 235 с.
17. Цицерон. Оратор // Античные теории языка и стиля. СПб.: Алетейя, 1996. - 368 с.
18. Чудинов А. П. Динамика моделей концептуальной метафоры // Говорящий и слушающий: Языковая личность, текст, проблемы обучения. СПб., 2001.- 193 с.
19. Чудинов А. П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации. II, Екатеринбург, 2003.- 354 с.
20. Шаклеин В. М. Лингвокультурная ситуация и исследование текста. М., 1997.- 200 с.
21. Шитикова Е. В. Процесс формирования метафорического значения: когнитивный аспект: Барнаул, 2002.- 177 с.

## ПСИХИАТРИЧЕСКОЕ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ КАК СПОСОБ ПОЗНАНИЯ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ

*Лебихова Анна Сегреевна*

*студент 5 курса факультета иностранных ТГПУ им. Л.Н.Толстого,  
РФ, г. Тула*

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

В соответствии с современным гуманистическим подходом человек и его личность становятся центральным звеном мироздания, занимают главенствующую позицию и представляются объектом исследования большинства гуманитарных наук. В настоящее время наиболее ярко прослеживается тенденция к интеграции гуманитарных наук, благодаря которой происходит усиление их взаимной значимости, так как смежные дисциплины черпают друг у друга различные методы, подходы и понятия. Более того, возросла роль эмпирических и прикладных подходов, базирующихся на изучении не только деятельности человека, формирования его мотивационной сферы или способов формирования личности, но и ее психологии.

В связи с этим в психологии появилось сравнительно новое направление, позволяющее изучить и исследовать мышление человека через его речевые высказывания. Сегодня оно является малоизученным и поэтому привлекает внимание как психологов, так и лингвистов. Тем не менее данный подход, зародившийся в начале 20 века, набирает популярность в наши дни благодаря непрерывно развивающимся компьютерным технологиям и тесному взаимодействию различных наук.

Вопрос о классификации типов личностей становится актуальным как никогда, приобретая не только теоретическую, но и практическую значимость. Говоря о человеческом общении, следует отметить, что тип личности человека во многом будет определять и тип общения: опосредованный, непосредственный или личностно / социально – ориентированный. Другими словами, в той или иной ситуации общения определенный тип личности будет действовать и вести себя характерным ему образом.

В повседневной жизни участники процесса коммуникации пытаются выделить черты личности собеседника и предопределить его поступки при помощи разнообразных тестов, гороскопов и диагностик. С той же самой целью психологами разрабатываются научные признаки и критерии, имеющие самые различные основания.

Главной целью психолингвистики является выделение типа личности посредством художественных текстов, которые либо создаются ей, либо становятся предпочитаемыми для чтения. Исследования такого рода основаны на теоретических разработках таких дисциплин как психология, изучающая диагностику личности, и литература, изучающая восприятие художественного текста и его влияние на человека. Лингвисты и литературоведы, психологи и психиатры, специалисты по логике и криминалисты, философы и журналисты крайне заинтересованы в выявлении психологических черт и особенностей личности автора текста.

Операциональная типология личности стала возможна благодаря методам психологии и слиянию психолингвистических, семантических и психопатологических подходов к изучению личности человека. Важно отметить, что операциональная типология личности включена в знаковую культуру.

Множеством отечественных и зарубежных ученых в области психологии, психиатрии, искусствоведения, лингвистики и филологии были разработаны основные положения типологии личности с точки зрения психолингвистики:

1. Психологические и лингвистические закономерности взаимосвязаны, поскольку всякий элемент языка несет в себе двойную нагрузку;

2. Многообразие текстов обусловлено многообразием психологических типов авторов, именно поэтому за каждым художественным текстом стоит определенный тип личности;

3. Вид акцентуации личности возможно выявить посредством созданного этой личностью текста, в данном случае любой художественный текст создан акцентуированным сознанием автора;

4. Эмоционально-смысловая доминанта становится концентрирующим эпицентром литературного текста, отражая конкретный вид акцентуации личности, который проявляется в морфологии, семантике, синтаксисе и стиле написанного произведения.

Тем не менее, важнейшую позицию занимает и сам читатель текста, так как именно от его психологических особенностей зависит восприятие и интерпретация того или иного произведения. Другими словами, читатель более полно сможет расшифровать текст психологически близкий ему, чем текст, который далек от его психологического восприятия. Он в большей степени сможет понять текст, если ему понятна или близка ситуация, описываемая в произведении. Согласно А.А. Брудному, любое действие, описываемое в художественном произведении, воссоздается и отражается в подсознании читателя. В ту или иную ситуацию читатель включен либо прямо, либо косвенно. Однако, читающему не обязательно отождествлять себя с кем-то из главных героев, но он в любом случае имеет определенную позицию в изложении. Из этого следует, что понимание текста – это постепенное изменение структуры воссозданной в сознании ситуации и последовательное перемещение воображаемого центра от одного звена к другому [3].

Сложность восприятия художественного текста заключается в том, что каждым человеком он может быть интерпретирован по-разному. Здесь немаловажную роль играют индивидуальные черты читателя, а именно мировоззренческие установки, уровень образования и культуры, характер, личностные качества, жизненный опыт и другие. Среднестатистический читатель воспринимает литературу исходя не из понятия о научной картине мира, а исходя из собственного мировоззрения, поэтому в данном случае оперируют такие понятия, как «модель мира», «образ мира», «мировосприятие» и «миросозерцание». Очевидно, что восприятие художественного текста является сложным и комплексным интеллектуально-психологическим процессом. По мнению В.П. Белянина, художественный текст представляет

собой сложную систему: «действительность – сознание – модель мира – язык – автор – текст – читатель – проекция» [1, с. 5].

Известный отечественный писатель В.А. Солоухин считал, что «картину же, которую напишет художник, стихотворение, которое напишет поэт, сонату, которую пишет композитор, никто за него никогда не написал бы, пройди хоть тысяча лет» [4]. Согласно данному высказыванию, сравнивая ученого и художника, можно провести аналогию между нехудожественными и художественными текстами, выявляя их различие. Более того, это различие и является основным препятствием типологического анализа литературы. Однако учеными-филологами предпринималось большое количество попыток установить критерии, которые бы выделяли и отличали художественный текст от других его видов.

Отечественным филологом В.П.Беляниным была разработана психолингвистическая типология художественных текстов по эмоционально-смысловой доминанте. Он идентифицировал типологические черты личности используя различные методы психолингвистики. В.П. Белянин выделил шесть типов текстов, основанных на психиатрических критериях, а именно «светлые», «темные», «печальные», «веселые», «красивые» и «сложные» [2]. Следует отметить, что типологии личности, существующие в психологии, стали базисом при создании психостилистической типологии художественных текстов. Особо значимыми в данной типологии стали понятия «акцентуация», «доминанта», «бессознательное», «значение», «смысл», «личность» и «характер», заимствованные из психологии. Изучив огромное количество материала текстов отечественной и мировой литературы, филолог оформил свою работу в русле психостилистики и психопозетики, которая представляет собой новое направление в анализе художественного текста – психиатрическое литературоведение.

Термин «психиатрическое литературоведение» был введен непосредственно В.П. Беляниным. Главной задачей психиатрического литературо-

ведения выступает анализ художественного текста с позиции его психопатологических отклонений.

На данном этапе возможно выделить два типа психиатрического анализа, а именно психиатрический анализ персонажей произведения (В.П. Руднев, К. Леонгард) и психиатрический анализ целого текста (В.П. Белянин).

Таким образом, в последнее время художественный текст стал рассматриваться учеными в двух аспектах: отражение личностных характеристик автора и источник информации о читателе, который воспринимает и интерпретирует текст. Психиатрическое литературоведение представляется одним из наиболее интересных и перспективных направлений психолингвистической науки, позволяя иначе взглянуть на проблему классификации типов текста и их индивидуалистического восприятия читателем.

### **Список литературы:**

1. Белянин В.П. Психологическое литературоведение. Текст как отражение внутренних миров автора и читателя: Монография. — М.: Генезис, 2006. — 320 с.
2. Белянин В.П. Основы психолингвистической диагностики. (Модели мира в литературе). — М.: Тривола. — 2000. — 248 с.
3. Брудный А. А. Психологическая герменевтика. — Уч. пос. М., - 1998. — 336 с.
4. Солоухин В. Камешки на ладони. М., 1977. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.samvel.net/text/lib/00015554.txt> (дата обращения 06.03.2016)

## ТЕКСТ КАК ИНТЕГРИРУЮЩАЯ ОСНОВА ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

*Лебихова Анна Сергеевна*

*студент 5 курса факультета иностранных языков ТГПУ им. Л.Н.Толстого,  
РФ, г. Тула*

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

Единогласно учеными-филологами был признан тот факт, текст является письменной формой языковой реализации.

Текст выступает интегративной единицей, являясь объектом изучения филологических и многих других смежных дисциплин. Однако только благодаря знаниям, полученным в области лингвистики, литературоведения, философии, логики, истории, психологии и культурологии происходит полноценное понимание того или иного текста.

Французский ученый Р. Барт выдвинул идею об изучении текста в контексте синтеза смежных дисциплин. Такой прием он назвал «транслингвистикой» (*linguistique de discours*). Согласно мнению Р.Барта, существующие труды по языкознанию следует объединить в общий раздел семиотики с теми трудами, объектами которых стало множество всех видов текстов как письменных, так и устных, литературных и фольклорных, поскольку все они изучают речь, слово и текст.

С одной стороны, «естественный язык» или речевая деятельность (*language*) становится основой для формирования транслингвистических систем, которые, с другой стороны, не совпадают с языком в качестве объекта лингвистики поскольку основной функцией языка выступает коммуникация в целом. Язык как объект транслингвистики также изучает коммуникативную функцию, но она видоизменяется и усложняется целым набором вторичных функций [6, с. 442-449].

Исходя из вышесказанного Р. Барт описывает объект транслингвистики, как «связный текст (*discours*) – по аналогии с собственно текстом (*texte*), изучаемым лингвистикой, и определим его как любой конечный отрезок речи,

представляющий собой некоторое единство с точки зрения содержания, передаваемый со вторичными коммуникативными целями и имеющий соответствующую этим целям внутреннюю организацию, причем связанный с иными культурными факторами, нежели те, которые относятся собственно к языку (*langue*)» [6, с. 447]. Таким образом, лингвистика текста образуется при помощи интеграции смежных наук, таких как стилистика, поэтика, риторика, литературоведение, лингвистическая прагматика, социолингвистика и других.

Изучение проблем текста привлекает внимание таких выдающихся отечественных ученых как И.Р. Гальперин, Г.В. Колшанский, Л.М. Лосева, О.И. Москальская, Т.М. Николаева, Е.А. Подучева. Лингвистика текста постепенно стала новой отраслью языкознания, а текст при этом является объектом изучения.

Следует отметить, что до сих пор не существует единственного общепринятого определения понятия «текст», поскольку данный термин является многозначным. Лингвистические дисциплины определяют текст как языковую единицу высшего порядка в иерархии: фонема – морфема – слово – словосочетание – предложение – сверхфразовое единство – текст.

Более того, в лингвистике текст рассматривается в двух значениях. С одной стороны, текст – это любое высказывание, которое состоит из нескольких предложений и несет определенный законченный смысл. С другой стороны, текст является законченным речевым воспроизведением. По мнению М. Пфютце текст – некая организованная по цели и смыслу совокупность фраз и фразовых элементов, внутри которой существуют определенные взаимосвязи и выполняются конкретные функции, то есть в сознании человека текст представлен в виде структурированной лингвистической единицы, а также комплексного явления действительности, имеющего законченную смысловую целостность [6, с. 223].

Согласно В.А. Лукину, текст – это «сообщение, существующее в виде такой последовательности знаков, которая обладает формальной связностью, содержательной цельностью и возникающей на основе их взаимодействия

формально-семантической структурой» [4, с. 5]. Другими словами, ученый определяет текст, основываясь на его базисных признаках.

И.Р. Гальперин считает, что текст является письменным документом и подчеркивает его связность и прагматическую направленность. «Текст – это сообщение, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, состоящее из ряда особых единств, объединенных разными типами лексической, грамматической и логической связи, и имеющее определенный модальный характер и прагматическую установку» [1, с. 72].

По мнению И.Р. Гальперина, Г.В. Колшанского и О.И. Москальской, текст выступает моделируемой единицей языка [5, 1981], микросистемой, которая функционирует «в качестве основной языковой единицы» и несет смысловую коммуникативную значимость в общении. Более того, определенный текст является произведением речи и представляет собой фиксированное законченное сообщение. О.И. Москальская придерживается мнения, что «основной единицей речи, выражающей законченное высказывание, является не предложение, а текст, предложение-высказывание есть лишь частный случай, особая разновидность текста. Текст является высшей единицей синтаксического уровня» [5, с. 9].

Сама же структура текста, средства его связи и единицы становятся основой определенных речевых воспроизведений. Любой текст наделен языковыми особенностями, так как слова в тексте называют, описывают и обозначают предметы окружающего мира. Эта особенность текста относит его не только к речевым высказываниям языка, но и ко всей языковой системе. Именно поэтому текст необходимо определить, как языковую единицу непосредственно языка и речи.

Однако некоторые ученые не согласны с данной позицией. По их мнению текстом становятся единицы знакового общения, так как основные идеи и мысли реализуются в процессе человеческого общения посредством языка как устного, так и письменного. Иными словами, текст обретает статус

коммуникативно-речевой единицы, представляющей целостность и связанность в структурном, смысловом и речевом планах. Такой точки зрения придерживались А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя и Т.М. Дридзе. Т.М. Дридзе подчеркивал, что «мы имеем дело с новым, весьма обширным полем научных изысканий, открывающимся на стыке целого ряда областей знания о человеке и обществе и позволяющим при изучении знакового общения перенести акценты с языка как системы и текста как единицы языка на текст как подлинно коммуникативную единицу наиболее высокого порядка, являющую собой не только продукт, но и также образ и объект мотивированной и целенаправленной коммуникативно-познавательной деятельности» [2, с. 46-47]. Тем не менее, если текст является единицей общения, то в широком смысле его можно определить, как последовательность семиотически организованных символов и знаков.

Рассматривая текст как речевое высказывание, невозможно не упомянуть понятие «дискурс», которое трактует речевое высказывание как результат дискурсивной деятельности человека. Дискурс (от французского слова “discours” – речь) – «связный текст в его совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психолингвистическими факторами» [Лингвистический энциклопедический словарь]. По словам Н.А. Ипполитовой, «текст – это то, что существует в языке, а дискурс – это текст, реализуемый в речи» [3, с. 12].

В лингвистической традиции понятие «речь» имеет три основных значения: непосредственно речевая деятельность, продукт речевой деятельности и речь как жанр. Исходя из этого можно сделать вывод о том, что текст является интегрирующей основой ряда филологических дисциплин, как средство создания их словесного базиса.

Отметим, что интеграция филологических дисциплин происходит на основе изучения именно художественного текста, который является основой как внутри- так и межпредметной коммуникации, поскольку именно в тексте происходит реализация и функционирование единиц языковой системы всех

уровней, а также отражается действительность авторского восприятия мира и его индивидуальный стиль.

### **Список литературы:**

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / Монография. — М.: Наука, 1981. — 140 с.
2. Дридзе, Т.М. Язык и социальная психология : учебное пособие / Москва : Высшая школа, 1980. — 224 с.
3. Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе / Учеб. пособие для студентов пед. вузов. — М.: Флинта, Наука, 1998. — 176 с.
4. Лукин В.А. Художественный текст: Основы лингвистической теории и элементы анализа / Учебник для филологических специальностей вузов. — М.: Ось-89, 1999. — 192 с.
5. Москальская О.И. Грамматика текста / Пособие по грамматике немецкого языка для институтов и факультетов иностранных языков. — М.: Высшая школа, 1981. — 183 с.
6. Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 8. Лингвистика текста / Отв. ред. Т.М.Николаева. - М.: Прогресс, 1978. - 479 с.

**ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КОНЦЕПТА "МОДА"  
В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ  
(НА ПРИМЕРЕ ФИЛЬМА "ДЬЯВОЛ НОСИТ PRADA")**

*Леньшина Елена Юрьевна*

*студент 4 курса, факультет иностранных языков ТГПУ им.Л.Н. Толстого,  
РФ, г. Тула*

*E-mail: [lenshina\\_elena@mail.ru](mailto:lenshina_elena@mail.ru)*

*Разоренов Дмитрий Александрович*

*научный руководитель, канд. филологических наук, доцент ТГПУ  
им. Л.Н. Толстого,  
РФ, г. Тула*

Феномен моды широко известен в любом современном обществе. Мода управляет умами людей, устанавливает свои правила, заставляет жить и развиваться по ее законам и обычаям. Мода представляет собой явление, входящее в область научных интересов различных наук: социологии, политологии, философии, культурологии и т.д. Все, что входит в моду, становится популярным, тотчас же находит свое отражение в языке, получает наименование. Таким образом, «Мода» вполне оправданно заслуживает внимания лингвистической науки. Все более часто исследователи затрагивают проблему изучения концепта «Мода» как сложного многоаспектного феномена, проникающего во все сферы человеческой жизни [4].

Для лучшего понимания предмета исследования обратимся к самому понятию "концепт".

"Концепт – это некое представление о фрагменте мира или части такого фрагмента, имеющее сложную структуру, выраженную разными группами признаков, реализуемых разнообразными языковыми способами и средствами" [3]. Иными словами, концепт – мыслительный образ, называемый той или иной лексической единицей.

Концепт связан «с тем аспектом лингвистики, который обращен к проблеме значения как ментальной сущности, к роли слова в процессах категоризации действительности, речемыслительной деятельности...» [1].

Концепт "Мода" представляет собой неотъемлемую часть социокультурной жизни общества, т.к. сама мода занимает в ней важное место: она способствует развитию социума, его вкусов, преобразуется и меняется вместе с ним и согласно его траектории.

Именно мода в наше время берет на себя функцию своеобразного маркера, подчеркивает социальный статус человека. С одной стороны, она наиболее ярко демонстрирует социальное неравенство в нашем обществе: легко отличить богатого обеспеченного человека, облаченного в одежду именитых дизайнеров, от рядового служащего, который отдает предпочтение стилю «casual», одевается максимально практично и удобно.

С другой стороны именно мода старается сгладить грубые рамки социального расслоения. В наши дни существует достаточное количество модных брендов, предлагающих стильную, возможно качественную и при этом недорогую одежду. Отметим, что, как правило, такие бренды являются репликами дорогой одежды престижных марок. Тем не менее, именно такая «модная лестница» регулирует классовые взаимоотношения: «Высокая мода» и именитые дизайнеры создают одежду, определяют тренды сезона, которые попадают в гардеробы людей высшего сословия. Более демократичные марки подхватывают общую тенденцию, одевая средний класс. Таким образом, элита ощущает себя на вершине «модной лестницы», а средний класс получает возможность подражать элите, и таким образом приближаться к ней.

В фильме "Devil wears Prada" («Дьявол носит Прада») ярко проиллюстрировано влияние индустрии моды на образ жизни обычного человека. При этом фильм резюмирует, что люди в целом подразделяются на две большие категории: те, кто следит за модой и очень зависит от всех ее веяний и тенденций, и те, кто далек от моды и носит то, что удобно и нравится. Как правило, обе категории выражают пренебрежительное отношение друг к другу. Именно на противопоставлении отношения к миру моды и построен сюжет фильма, в котором сталкиваются две главные героини – молодая провинциалка Андреа «Энди» Сакс, приехавшая в Нью-Йорк с целью

сделать карьеру журналиста, и Миранда Пристли, главный редактор известного модного журнала «Runway». Андреа совершенно не имеет чувства стиля и абсолютно не производит впечатление модной девушки, в то время как Миранда всегда безупречна и идеальна.

Концепт «Мода» выражен в фильме набором простых наименований одежды, составляющих гардероб любого человека:

*coat* - пальто ("Do the coat!" - "Повесь пальто!")

*dress* – платье ("Where are all the other dresses?" - "Где все остальные платья?")

*skirt* - юбка ( "I need ten or fifteen skirts from Calvin Klein" - "Мне нужны 10-15 юбок от Кельвин Кляйн")

*belt* - ремень, пояс("Where are the belts for this dress?" - "Где ремни для этого платья?")

*accessories* – аксессуары ("I thought that, but no, not with the right accessories." -"Я думал об этом, но нет, если правильно подобрать аксессуары.")

*jacket* - жакет, пиджак ("I heard Miranda killed autumn jackets and pulled up the Sedona shoots" - "Говорят, Миранда заменила статью о жакетах на фото, отснятые в Седоне.")

*scarf* - шарф ( "Miranda need you to go to Hermès to get twenty five scarves we ordered for her" - "Миранда сказала, чтобы ты привезла из Гермес двадцать пять шарфов, которые мы заказывали." )

В разряд имен существительных, формирующих концепт «Мода» в фильме попадают и названия модных марок одежды (Calvin Klein, Hermès, Dolce&Gabbana, Banana Republic, Oscar de la Renta, Chanel и т.д.). Также существенную роль в формировании концепта играют антропонимы, в фильме часто упоминаются имена дизайнеров и модельеров (Michael Kors, Roberto Cavalli, Karl Lagerfeld, Christian Lacroix, Yves Saint Laurent, John Galliano, Nicolas Ghesquiere и т.д.).

Особое внимание отводится именам прилагательным, обозначающим цвет. Так, например, в фильме представлен целый монолог, посвященный голубому цвету и его оттенкам:

"...You go to your closet and you select <...> that lumpy *blue* sweater <...> because you're trying to tell the world that you take yourself too seriously to care about what you put on your back, but you don't know that that sweater is not just *blue*, it's not *turquoise* (лазурный), it's not *lapis* (бирюзовый), it's actually *cerulean* (небесно-голубой)..." – действительно, именно оттенок того или иного цвета способен многое сказать об обладателе вещи, подчеркнуть настроение, определить основные черты характера.

"...And you're also blindly unaware the fact that in 2002 Oscar de la Renta did a *collection*(коллекция) of *cerulean gowns*(платья)...and then <...> Yves Saint-Laurent <...> showed *cerulean military jackets* <...>. And then *cerulean* quickly showed up in the *collections* of eight different *designers*(дизайнеры), and then it filtered down to the *department stores*(универсальные магазины), and then trickled on down into some tragic *casual*(неофициальны, свободный(о стиле одежды)) corner where you fished it out <...>. However, that *blue* represents millions of dollars and countless jobs, and it's <...> comical how you think you've made a choice that exams you from *fashion*(модный) industry when, in fact, you were in a *sweater*(свитер) that were selected for you by the people in this room from a pile of "*staff*(зд. "шмотки")". – в данном отрывке четко прослеживается то самое влияние моды и ее элиты на средний класс. Благодаря разнообразию демократичных марок одежды для покупателя создается иллюзия выбора – человек приходит в магазин, и выбирает то, что ему подходит и нравится по форме, фасону, цвету и т.д. Но на самом деле, выбор уже сделан достаточно давно, и сделан он именитыми дизайнерами и редакторами журналов моды, которые распространяют главные модные тенденции в массы.

Для формирования концепта «Мода» наряду с существительными, именующими предметы одежды, употребляются и другие лексические единицы, относящиеся скорее к микрополю «Фешн-индустрия», например:

*collection* – коллекция (“...in 2002 Oscar de la Renta did a collection of cerulean gowns...” – «...в 2002 году Оскар де ля Рента создал коллекцию платьев такого цвета...»)

*designer* - дизайнер, модельер (“And then cerulean quickly showed up in the collections of eight different designers.” – «И вскоре другие дизайнеры ввели небесно-голубой цвет в свою палитру.»)

*fashion* – мода (“What makes you think I’m not interested in fashion?” - «Почему вы думаете, что мне не интересна мода?») – «Почему вы думаете, что мне не интересна мода?»)

*fashion week* – неделя моды (“I get to go with her to Paris her Fashion week in the fall.” – «Я еду с ней осенью в Париж на неделю моды.»)

*runway* – подиум (“I’ll assume you’re not serious about your future at Runway or any other publication.” – «Значит, вы несерьезно относитесь к своей карьере в «Подиуме» или любом другом журнале.»)

*style* – стиль (“And you have no style or sense of fashion” – «И у вас нет ни стиля, ни вкуса.»)

и т.д.

Таким образом, на основе вышесказанного, можно сделать выводы о том, что концепт "Мода" в фильме "Devil wears Prada" («Дьявол носит Прада») представлен широким набором лексических средств, основу которых составляют имена существительные, принадлежащие к категориям «Одежда» и «Фешн-индустрия». Подчеркнем тот факт, что в фильме мы сталкиваемся с выражением модного кода в речи, то есть изучаем его устную разновидность. Этим обусловлен факт отсутствия сложных лексических единиц, именуемых одеждой, поскольку языковая система стремится к эргономии средств[5].

Важную роль играют имена прилагательные, обозначающие цвет, поскольку часто оттенок цвета отличает одну модель от другой, является решающим при выборе предмета одежды, выражает настроение и характер хозяйки наряда.

Интерес к моде не ослабевает на протяжении нескольких веков, доказательством чему служат посвященные ей фильмы и книги, ежесезонно

организуются модные показы, а журналы мод раскупаются с невероятной быстротой, причем не только женщинами, но и мужчинами. Роллан Барт, говоря о моде, очень четко и остроумно подметил, что «ей к лицу умирать» [2]. Действительно, парадокс моды в том, что, умирая, она возрождается с новой силой, пробуждая в ней все больший интерес к ее миру.

### **Список литературы:**

1. Агаркова Н. Э. Концепт «Деньги» как фрагмент английской языковой картины мира (на материале американского варианта английского языка) - дисс. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2001. - [Электронный ресурс] - Режим доступа . - URL: <http://economic-info.biz/dengi-ponyatie/kontsept-ego-mesto-rol-sovremennoy.html> (дата обращения 13.02.2016)
2. Барт Р. Система моды: Статьи по семиотике культуры / Пер. с фр., вступ. ст. и сост. С. Н. Зенкина. – М.: Издательство им. Сабашниковых, 2004. – 512 с.
3. Пименова М.В. Концептуальные исследования и национальная ментальность [Электронный ресурс] - Режим доступа. - URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-issledovaniya-i-natsionalnaya-mentalnost> (дата обращения 13.02.2016)
4. Скворцова Е.Е. Лексические особенности выражения концептосферы «Мода» в русском, французском и английском языках. - Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. № 10-2. С. 60-64.
5. Скворцова Е.Е. Способы пополнения лексико-семантического поля «Мода» во французском и английском языках как отражение развития вестиментарного кода (на материале лексики интернет-магазинов одежды). – дисс. ... канд. филол. наук. – М.: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 2016. – 209 с. [Электронный ресурс] - Режим доступа. - URL: [ffl.msu.ru/students/СКВОРЦОВА\\_Е.Е.\\_ДИССЕРТАЦИЯ...](http://ffl.msu.ru/students/СКВОРЦОВА_Е.Е._ДИССЕРТАЦИЯ...) (дата обращения 25.02.2016)

## **ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ МЕТАФОР В РЕЧИ ПОЛИТИЧЕСКИХ ДЕЯТЕЛЕЙ**

*Соломон Александр Александрович*

*студент 5 курса, кафедра английского языка, ВГПУ,  
РФ, г. Воронеж*

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

*Капкова Светлана Юрьевна*

*научный руководитель, канд. филолог. наук, доцент ВГПУ,  
РФ, г. Воронеж*

Данная статья посвящена исследованию слов или выражений, которые употребляются в переносном значении, в речи англоязычных и русскоязычных политических деятелей. Объектом исследования является метафора в речи политических деятелей. В современном публичном дискурсе, направленного на убеждение силой аргументов и воздействие на интеллект и на эмоции адресата, метафора является самым распространенным и действенным экспрессивным средством. Язык существует в виде дискурса, точнее, множества различных дискурсов, как абстрактная знаковая система. Узкого определения политического дискурса придерживается Т. Ван Дейк, утверждавший, что политический дискурс – это класс жанров, ограниченный социальной сферой, а именно политикой. По его мнению, парламентские дебаты, партийные программы, речи политиков – это те жанры, которые относятся к сфере политики, следовательно, политический дискурс – это область изучения языка и коммуникации политиков [2].

Анализируя предвыборные речи англоговорящих политиков, мы выявили восемь разновидностей метафоры, как стилистического средства и как манипулятивного средства образного воздействия на электорат. Мы выделили катаклическую метафору, метафору пути и движения, фитонимическую, зооморфную, бытовую, этноспецифическую, техническую, военную и соматическую метафоры.

К группе катаклических метафор относятся средства создания образа на основе сравнения с природными стихийными бедствиями или иными

катаклизмами и (ураганами, штормами, пожарами и т.п.). Например, «Over the last three years, there has been a global storm of unprecedented ferocity, which threatened the entire financial system and world economy» [8]. Данный создает образ шторма, в который попала экономика страны и всего мира.

Используя образ дороги, пути, движения, политики в своих предвыборных речах часто изображают себя и своих сторонников как лидеров, уверенно идущих в правильном направлении «we are leading the way in trying to reform our public services», а их оппоненты, как правило, представляются как путники, уставшие и потерявшие дорогу, ведущие свой народ не туда, куда нужно «As for the Liberals, they do not know what direction they want to take» [1].

Иногда для создания нужных ассоциаций политик прибегает к бытовому образу, выводя его в сферу чего-то привычного для «простого народа» «After all this time of waiting for the draft budget, it reminds me of a pot of jam; our pot is very small,» [6].

Очень часто бытовые образы, используемые в сфере строительства и ремонта, используются для создания прочных ассоциаций конструктивной силы со своей партией (созидание, строительство) или с разрушительным образом партии оппонента. В следующем примере мы видим, как образ совместного строительства дома создает положительный и конструктивный образ партии: «At our party conference last year I said that getting ready for the responsibility of government is like building a house together. First you prepare the ground. Then you lay the foundations. And then, brick by brick, you build your house. That is the plan I laid out when I became the leader of this Party and that is exactly the plan we've been following» [3]. Во втором примере, содержащем бытовую метафору, ставится под сомнение способность оппонентов «конопатить финансовые дыры» страны, вызывая недоверие массового реципиента и формируя тем самым негативный образ партии оппонента. «To be a credible leader of the Labour party, let alone leader of the country, they must show how they would plug the enormous hole in the nation's finances» [4].

Помимо образов, связанных со строительством и ремонтом, в политических речах часто используются метафоры, ассоциируемые со сферой наведения порядка, чистки и стирки. Как правило, партия продуцента ассоциируется с наведением порядка (исправлением беспорядка, устроенного партией власти), а партия оппонента – с беспорядком и грязью. Например:

«The way to do that is to take power away from those who hoard it. To challenge vested interests. To break down privilege. To clear out the bottlenecks in our society that block opportunity and block progress» [5].

В этом примере используется образ грязных бутылочных горлышек, сравнение с ними оппонентов и их действий показывает, что они мешают прогрессу.

Фитонимическая метафора часто используется в предвыборной агитационной речи для характеристики своей деятельности и дел оппонентов. Цветение ассоциируется с периодом наибольшей активности «we really could be enjoying a great flowering of education» [7], увядание – с близостью конца, прекращением какой-либо деятельности «letting the recession run its course, or stimulating the economy back to growth» [3].

Метафоры, содержащие зооморфную метафору, обладают определенной национально-культурной спецификой, и знание данной специфики позволяет определить положительную или отрицательную характеристику явления или объекта. Анализ английских предвыборной агитационной речи показывает, что наиболее часто используемыми в них зооморфными образами являются образы лошади «when you are riding a dead horse, the best strategy is to dismount» или кошки «A simpler tax system would stop the endless game of cat and mouse» [3].

Наличие технических метафор в текстах предвыборных агитационных речей свидетельствует о желании политиков указать на слаженность, организованность и четкость в их деятельности при создании положительного образа своей партии «the party machine is working much better now; we can restart the engine of our economy» [6], а также на бездушность и холодность, а иногда и бездумность «it is a conveyor belt to terrorism» [8] оппонентов, если возникает

необходимость в их негативной характеристике и создании их отрицательного образа.

Военная метафора вызывает негативные базовые эмоции - опасность, страх - заставляет работать инстинкт самосохранения «Bombarding people with gimmicks and promises, we have to win that battle» [4].

В основе соматических метафор заложены аналогии с функционированием организма человека, его отдельных органов или частей тела «to be serious confusion at the heart of the party, money flowing through the veins of our economy» [5].

В ходе нашей работы мы определили, что в англоязычном политическом дискурсе метафора используется с целью привлечь внимание аудитории, в доступной и образной форме передать сложную идею или информацию, придать определенную эмотивную окраску теме высказывания, усилить сенсационность сообщения, дать оценку какому-либо политическому явлению и т.д. Таким образом, современная политическая метафора является одновременно инструментом иллюстративно-описательного и активно-мыслительного процесса.

### **Список литературы:**

1. Антонова А. В. Система средств речевой манипуляции в британском политическом дискурсе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/sistema-sredstv-rechevoy-manipulyatsii-v-britanskom-politicheskom-diskurse> (дата обращения: 10.02.16)
2. Ван Дейк Т.А. К определению дискурса. [WWW-документ] URL: <http://www.nsu.ru/psych/internet/bits/vandijk2.html> (дата обращения: 15.02.2016)
3. Официальное периодическое издание: научный журнал / Вестник Челябинского государственного университета. URL: [http://www.lib.csu.ru/vch/117/vcsu08\\_16.pdf](http://www.lib.csu.ru/vch/117/vcsu08_16.pdf) (дата обращения: 02.02.2016)
4. Gordon Brown Speech to Labour Conference [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.labour.org.uk> (дата обращения: 29.02.2016)
5. Gordon Tim Four steps to a Fairer Britain [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.theguardian.com/politics/2010/jan/11/nick-clegg-speech-full-text> (дата обращения: 11.02.2016)

6. Gordon Tim Simon Hughes' speech to Autumn Conference [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.libdems.org.uk/simon\\_hughes\\_speech\\_to\\_autumn\\_conference#](http://www.libdems.org.uk/simon_hughes_speech_to_autumn_conference#) (дата обращения: 05.02.2016)
7. Helen Goodman Cameron contradicted by Blunt over deporting foreign prisoners [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.telegraph.co.uk/news/politics/david-cameron/8116471/David-Cameron-to-intervene-over-foreign-prisoners.html> (дата обращения: 18.02.2016)
8. Lewis Warren Tories' lack of judgement is a danger to Britain's economy [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.propertyreporter.co.uk/property/tories-lack-of-judgement-is-a-danger-to-britains-economy.html> (дата обращения: 01.03.2016)

*ДЛЯ ЗАМЕТОК*

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

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

№ 3 (40)  
Март 2016 г.

В авторской редакции

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



**СибАК**  
[www.sibac.info](http://www.sibac.info)