



СибАК
www.sibac.info

ISSN 2310-2764

**ХІ СТУДЕНЧЕСКАЯ МЕЖДУНАРОДНАЯ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ**

№ 4(41)



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

г. НОВОСИБИРСК, 2016



НАУЧНОЕ СООБЩЕСТВО СТУДЕНТОВ XXI СТОЛЕТИЯ. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

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

№ 4 (41)
Апрель 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 XLI студенческой международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд. АНС «СибАК». – 2016. – № 4 (41)/ [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: [http://www.sibac.info/archive/guman/4\(41\).pdf](http://www.sibac.info/archive/guman/4(41).pdf).

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

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

ББК 6\8

Оглавление

| | |
|--|-----------|
| Секция «Искусствоведение» | 12 |
| ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА В РЕГИОНАХ РОССИИ В 90х ГГ. XX ВЕКА НА ПРИМЕРЕ ЧУВАШИИ Вишневская Анастасия Юрьевна Кузьмин Василий Ананьевич | 12 |
| ТЕМА ВОЙНЫ В ТВОРЧЕСТВЕ СОВЕТСКОГО ХУДОЖНИКА АЛЕКСАНДРА АЛЕКСАНДРОВИЧА ДЕЙНЕКИ Михайлова Наталия Валерьевна | 17 |
| ГЕОМЕТРИЯ В РАБОТАХ КАЗИМИРА МАЛЕВИЧА Стукан Инесса Сергеевна Тетруашвили Елена Викторовна | 22 |
| Секция «Культурология» | 27 |
| ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МАТЕМАТИКИ И ИСКУССТВА Канцур Татьяна Олеговна Тетруашвили Елена Викторовна | 27 |
| ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ТВОРЧЕСТВА ХУДОЖНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА ИЕРОНИМА БОСХА) Загребина Сюзанна Анатольевна Клементьева Наталья Валериевна | 32 |
| РЕАЛИЗАЦИЯ ОХРАНЫ ПРАВ НА ОБЪЕКТЫ АВТОРСКОГО ТВОРЧЕСТВА Кадурина Татьяна Сергеевна Швед Виктория Владимировна | 37 |
| Секция «Лингвистика» | 48 |
| ЭМОТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И КАК НОВАЯ ТЕНДЕНЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ Адамович Софья Александровна Разоренова Юлия Алексеевна | 48 |
| ЯЗЫКОВАЯ ИГРА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНОЯЗЫЧНЫХ СРЕДСТВ В ЭРГОНИМИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ЭРГОНИМОВ ГОРОДА САРАТОВА) Арутюнян Анна Сергеевна Свешникова Наталия Васильевна | 54 |

| | |
|---|------------|
| СПОСОБЫ АКТУАЛИЗАЦИИ МНОГОЗНАЧНОСТИ СЛОВА В БРИТАНСКОЙ ГАЗЕТЕ Гарбуз Ирина Анатольевна Елисеева Варвара Владимировна | 59 |
| ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С ЦВЕТОВЫМ КОМПОНЕНТОМ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ Егорова Александра Юрьевна Розе Елена Евгеньевна | 65 |
| ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «LOVE» В РОМАНЕ Э.СИГАЛА «LOVE STORY» Задорожная Елена Игоревна Иванова Елизавета Васильевна | 73 |
| ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ И ВАРИАНТНЫЕ ПОСЛОВИЦЫ И АФОРИЗМЫ В РОМАНЕ А.В.ИВАНОВА «ГЕОГРАФ ГЛОБУС ПРОПИЛ» Костяхина Анна Константиновна | 78 |
| ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА РЕАЛИЙ (НА ПРИМЕРЕ РЕАЛИЙ, СВЯЗАННЫХ С КИТАЙСКИМ НОВЫМ ГОДОМ) Панина Мария Евгеньевна Булдыгерова Анна Николаевна | 84 |
| МЕТАФОРИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ РОССИЙСКО- УКРАИНСКОГО КОНФЛИКТА В РОССИЙСКИХ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ПЕЧАТНЫХ СМИ (2014-2015 ГГ.) Сатановский Сергей Владиславович Прокофьева Виктория Юрьевна | 89 |
| ТВЕРСКАЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ШКОЛА И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА СТАНОВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ГЕРМЕНЕВТИКИ Чернышова Елена Васильевна Селифонова Елена Дмитриевна | 96 |
| ЖАНР ФЭНТЕЗИ КАК РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ВЫМЫШЛЕННОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРА (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ П. РОТФУССА, ДЖ. Р.Р. ТОЛКИНА, Т. ПРАТЧЕТТА) Юферева Виктория Сергеевна Варгина Екатерина Ионовна | 102 |
| Секция «Литературоведение» | 108 |
| ПРИЁМЫ САТИРИЧЕСКОЙ ТИПИЗАЦИИ В ФЕЛЬТОНЕ ФЁДОРА ЧУДАКОВА «СЛОВО О ПОЛКУ АНТРЕПРЕНЁРОВЕ» Голев Максим Анатольевич Урманов Александр Васильевич | 108 |

| | |
|---|------------|
| ПЕЙЗАЖ КАК ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ДЕТАЛЬ В МАЛОЙ ПРОЗЕ С. ШИЛОВА Дикая Валентина Сергеевна Смыковская Татьяна Евгеньевна | 115 |
| СИМФОНИЯ КАК ЖАНР В ПОЭЗИИ И ЖИВОПИСИ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА. АНДРЕЙ БЕЛЫЙ И МИКАЛОЮС ЧЮРЛЕНИС. ПРИНЦИП СИМФОНИЗМА Дмитриченко Дарья Валерьевна Фомина Полина Алексеевна Сомова Елена Викторовна | 120 |
| СВОЕОБРАЗИЕ АРХИТЕКТУРЫ ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ В ИСТОРИЧЕСКИХ РОМАНАХ В. ГЮГО Овчинникова Анастасия Игоревна Попова Ирина Владимировна | 126 |
| ОБРАЗ ГОРОДА В РОМАНАХ М.А.БУЛГАКОВА «БЕЛАЯ ГВАРДИЯ» И «МАСТЕР И МАРГАРИТА» Ринчинова Сурена Тумэн-Баировна Колмакова Оксана Анатольевна | 131 |
| Секция «Педагогика» | 144 |
| ОРГАНИЗАЦИЯ МОТИВАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В НАЧАЛЕ УРОКА ПО ПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» Ахмаметева Анастасия Валерьевна Кочу Юлия Мелентьевна Арасланова Анастасия Александровна | 144 |
| ИНТЕГРАЦИЯ ЕСТЕСТВЕННЫХ И ОБЩЕСТВЕННЫХ НАУК В УЧЕБНОМ ПРЕДМЕТЕ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» Балакирева Елена Андреевна Арасланова Анастасия Александровна | 149 |
| ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Барабанов Александр Николаевич Баранов Артур Валентинович | 154 |
| ВЗГЛЯД НА ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ Болгарева Анастасия Сергеевна Канакова Анастасия Анатольевна | 159 |
| КОМПОЗИЦИОННОЕ ПОСТРОЕНИЕ ГОЛОВЫ ЧЕЛОВЕКА НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА Васильева Юлия Александровна Софронов Геннадий Алексеевич | 164 |

| | |
|---|-----|
| ФОРМИРОВАНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ Гатауллин Марат Рафисович Касимова Рамиля Шамилевна | 170 |
| ВЛИЯНИЕ СПОРТИВНЫХ ИГР НА ФОРМИРОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ У ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ Гафнер Сергей Андреевич Якимович Елена Петровна | 175 |
| ВЛИЯНИЕ СПОРТИВНЫХ ИГР НА ФОРМИРОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ У ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ Гафнер Сергей Андреевич Якимович Елена Петровна | 184 |
| ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОРНАМЕНТА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Загидулина Ксения Фаридовна Дрягина Вера Борисовна | 189 |
| ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ОВЛАДЕНИЯ СТУДЕНТАМИ КОНСТРУКТИВНЫМИ СТРАТЕГИЯМИ ОБЩЕНИЯ Здорова Анна Александровна Бабицкая Людмила Адамовна | 194 |
| ЭТАПЫ ВЫПОЛНЕНИЯ РИСУНКА УЧЕБНОГО НАТЮРМОРТА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ Изьюрова Елена Витальевна Софронов Геннадий Алексеевич | 200 |
| РАЗВИТИЕ УУД НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В 5 КЛАССЕ Логинова Екатерина Вадимовна Александрова Зоя Алексеевна | 205 |
| ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНО-ВЕРБАЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ Лядущенко Екатерина Геннадьевна Якушева Вероника Владимировна | 210 |
| О СИСТЕМЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Малюкина Анастасия Игоревна Петрова Инна Михайловна | 214 |

| | |
|--|-----|
| РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ 5 КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИИ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ Муратова Галина Владимировна Александрова Зоя Алексеевна | 219 |
| СОТРУДНИЧЕСТВО ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ ПО ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ Нестерова Екатерина Николаевна Гилева Анжела Валентиновна | 224 |
| НАРОДНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Сафарова Гульнара Марселевна Жданова Лилия Ульфатовна | 231 |
| О ВНЕДРЕНИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС Третьякова Ольга Дмитриевна Овсянникова Елена Александровна | 237 |
| ПРОБЛЕМЫ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПЯТЫХ КЛАССАХ Фадеева Анна Сергеевна | 243 |
| КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ФИЗИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ НА ПРИМЕРЕ РАСЧЕТА ГЕНЕРАТОРА ПОСТОЯННОГО ТОКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ Федорченко Надежда Олеговна Гуляева Татьяна Васильевна | 248 |
| СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ Филиппьева Наталья Леонидовна Гилева Анжела Валентиновна | 253 |
| ПРОФИЛАКТИКА КУРЕНИЯ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ УСТАНОВКИ НА ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ Чагина Юлия Владимировна Гилева Анжела Валентиновна | 259 |

| | |
|---|------------|
| СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ Чечулина Мария Анатольевна Вендина Алла Анатольевна | 265 |
| ОБУЧЕНИЕ ПЕНСИОНЕРОВ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА ДОМУ Чумак Алина Николаевна Шаурина Ольга Сергеевна | 270 |
| Секция «Психология» | 274 |
| ОСОЗНАВАЕМЫЕ И НЕОСОЗНАВАЕМЫЕ АСПЕКТЫ САМООТНОШЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ ДИАГНОСТИКИ Барашкина Елена Александровна Яньшин Петр Всеволодович | 274 |
| ОСОБЕННОСТИ ФЕНОМЕНА НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ И МОДЕЛИ ЕЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ Жирова Виктория Викторовна Рокотянская Леся Олеговна | 281 |
| ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИВНОСТИ У ПОДРОСТКОВ РАЗНОГО ПОЛА Забоева Татьяна Алексеевна Еланцева Светлана Александровна | 287 |
| ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ПОДРОСТКОВ Клименко Иван Иванович Кузнецова Людмила Борисовна | 297 |
| ОЦЕНКА СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ СВОЕЙ ГОТОВНОСТИ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ГЕНДЕРНОРОЛЕВОЙ ДИСГАРМОНИЕЙ Клюева Марина Владимировна Мартынюк Ольга Борисовна | 302 |
| ВОЗДЕЙСТВИЕ АРТ-ТЕРАПИИ НА СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ЛИЦ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА Коннова Марина Викторовна Фильштинская Елена Геннадьевна | 308 |
| ЭКСПЛИЦИТНЫЙ И ИМПЛИЦИТНЫЙ АСПЕКТЫ СУБЪЕКТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Кормухина Ирина Александровна Яньшин Петр Всеволодович | 315 |

| | |
|--|------------|
| ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ. АКТУАЛЬНОСТЬ, РЕАЛИЗУЕМОСТЬ И ВОЗМОЖНОСТИ ДАННОГО ОБУЧЕНИЯ Лопатина Екатерина Валерьевна Люленкова Оксана Юрьевна | 322 |
| КЛАССИЧЕСКИЕ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СУЩНОСТИ И РОЛИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ Стицюк Элеонора Николаевна Яньшин Петр Всеволодович | 327 |
| ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ Лада Ивановна Трегубова Марина Витальевна Балабанова | 335 |
| О ВЗАИМОСВЯЗИ ТРЕВОЖНОСТИ И САМООЦЕНКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Уварова Татьяна Михайловна | 347 |
| ИЗУЧЕНИЕ МОТИВОВ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ У СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГОВ ПЕРВОГО И ТРЕТЬЕГО КУРСОВ Улыбина Светлана Андреевна | 353 |
| ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ФРУСТРАЦИИ Хасанова Наиля Марселевна Панфилов Алексей Николаевич | 358 |
| ОТНОШЕНИЯ В ДИАДЕ «МАТЬ – РЕБЕНОК» КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ БРОНХИАЛЬНОЙ АСТМЫ (ОБЗОР ПРОБЛЕМЫ) Царапкина Лариса Алексеевна Яньшин Петр Всеволодович | 363 |
| СОЦИАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ ОКАЗАВШИХСЯ В СЛОЖНЫХ ЖИЗНЕННЫХ ОБСТОЯТЕЛЬСТВАХ (ОСЖО) Эмираниева Эмине Серверовна Моцовкина Елена Владимировна | 369 |
| Секция «Физическая культура» | 374 |
| ЛЕЧЕБНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА Авсюк Регина Денисовна | 374 |
| ЛЕЧЕБНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК МЕТОД ЛЕЧЕНИЯ Будрина Анита Анатольевна Мифтахов Алмаз Фаридович | 379 |

| | |
|--|------------|
| БИОЛОГИЧЕСКИЕ РИТМЫ И РАБОТОСПОСОБНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА Гурбанова Галина Маликона Трусова Вантина Петровна | 383 |
| ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОБЩЕЙ ВЫНОСЛИВОСТИ СПОРТСМЕНОВ НА ТРЕНИРОВОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ Залезный Андрей Вячеславович Бугорков Виктор Викторович | 388 |
| ЛЕЧЕБНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПРИ ПИЕЛОНЕФРИТЕ Кабалина Татьяна Федоровна Мухаметова Алсу Талгатовна Шатунов Дмитрий Александрович | 393 |
| МОТИВЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ К ВЫПОЛНЕНИЮ НОРМАТИВОВ ВФСК ГТО Мищенко Алёна Владимировна Бакурова Татьяна Петровна | 398 |
| ВЛИЯНИЕ СПОРТИВНОГО ПИТАНИЯ НА ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА Соколовский Дмитрий Викторович Трусова Валентина Петровна | 403 |
| Секция «Филология» | 409 |
| ПЕЧЕНЬ КАК САКРАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОНЦЕПТ Баев Антон Алексеевич Майгур (Дорофеева) Наталия Владимировна | 409 |
| ЧАСТОТНЫЙ АНАЛИЗ УПОТРЕБЛЕНИЯ АНГЛИЦИЗМОВ НА ПРИМЕРЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ТЕКСТА Горбунова Дарья Вячеславна Юрьева Юлия Сергеевна | 417 |
| ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С РЕАЛЬНОЙ АНТРОПОНИМИКОЙ КАК ОТОБРАЖЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ КУЛЬТУРЫ АНГЛИЙСКОГО НАРОДА Ивашкина Елена Юрьевна | 423 |
| ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РИТОРИКЕ УЧАЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ Кирилова Екатерина Васильевна Рябченко Наталья Николаевна | 428 |
| ЗАИМСТВОВАННАЯ ЛЕКСИКА В ПОЛИТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ Кислякова Анжелика Игоревна Кузеванова Елена Валерьевна | 433 |

| | |
|---|-----|
| ОБРАЗЫ СОЛДАТ В ПОВЕСТИ В. НЕКРАСОВА «В ОКОПАХ СТАЛИНГРАДА» | 439 |
| Маккавеева Екатерина Алексеевна Гуськов Вячеслав Владимирович | |
| СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА СИНОНИМОВ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОЯЗЫЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ) | 445 |
| Муртазина Джулия Раисовна Антонова Людмила Викторовна | |
| СОВРЕМЕННЫЙ СОЦИОЛЕКТ КАК СПОСОБ ВЕРБАЛИЗАЦИИ БЫТИЯ | 451 |
| Насульская Мария Александровна | |
| ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕРНЕТ-СРЕДЕ | 456 |
| Седеньо Мехия Юлия Сергеевна Кулик Анастасия Геннадьевна | |
| СРЕДСТВА МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕСТВА | 462 |
| Стрыгина Ольга Александровна | |
| УСЛОВНОЕ НАКЛОНЕНИЕ – РЕАЛЬНОЕ ИЛИ ПРЕДПОЛАГАЕМОЕ ЯВЛЕНИЕ В ЯЗЫКЕ (LE MODE CONDITIONNEL, CONDITIONAL, СУБЪЮНКТИВ) | 467 |
| Стэпа Анна Владимировна Абдрахманова Инесса Фаткулловна Фатхулова Дина Раулевна | |
| РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТОМ НА ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ | 473 |
| Хамидуллина Майя Рифовна Закирова Оксана Вячеславовна | |
| «ОБЫВАТЕЛИ» В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А. ДЕ СЕНТА-ЭКЗЮПЕРИ | 478 |
| Шумай Ксения Игоревна Гуськов Вячеслав Владимирович | |

СЕКЦИЯ
«ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ»

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА
В РЕГИОНАХ РОССИИ В 90Х ГГ. XX ВЕКА НА ПРИМЕРЕ ЧУВАШИИ**

***Вишневская Анастасия Юрьевна**
студент 3 курса, ЧГПУ им. И.Я. Яковлева ФХиМО,
РФ, г. Чебоксары
E-mail: vishnyak-nastya@mail.ru*

***Кузьмин Василий Ананьевич**
научный руководитель, доцент Чувашского государственного педагогического
университета им. И.Я. Яковлева
РФ, г. Чебоксары*

Развитие культуры в России в годы перестройки и рыночных реформ определялось несколькими основными факторами: демократизацией общественной жизни и снятием идеологических ограничений на художественное творчество; падением «железного занавеса» и усилением контактов между российской и мировой культурой (в том числе и культурой русского зарубежья); наконец, трудностями и новыми возможностями, связанными с сокращением роли государства во всех областях общественной жизни, в том числе и в культурной политике. Культуре в этих условиях пришлось приспособливаться к условиям рыночной экономики.[7]

В идеях и образах российской культуры 1990-х гг., особенностях духовной жизни народа отразилась эпоха – распад СССР и движение к демократизации, смена моделей общественного развития и разрыв традиционных связей с мастерами культуры бывших союзных республик.

Исследователи выделяют несколько этапов формирования постсоветского художественного искусства в современной России: 1985-1990 гг. – обретение мастерами как творческой, так и институциональной свободы; 1990-1993 гг. – активное строительство Art-рынка; 1993-1999 гг. – кризис развития искусств

в стране; с 2000 г. по настоящее время – пробуждение художественной жизни после застоя.

В 1990-е гг. в изобразительном искусстве получает развитие исторический пейзаж («Чебоксары. Половодье, 1926г.» Н.В. Овчинников, скульптурная композиция «Прометей» В. Зотикова, 1997). В станковых формах искусства преуспели в разработке «чувашской темы» В. Агеев, К. Владимиров, Н. Енилин, С. Кадикин, Ф. Мадуров, Ю. Матросов, С. Михайлов, В. Петров, А. Розов.[2, с. 66] В конце XX столетия художники все больше увлечены созданием национальных образов, прослеживается смена историко-революционной темы новой – историко-философской.

Формирование образа чувашской нации нашло отражение в творчестве многих региональных мастеров, их работы отличаются ярко выраженной этнической направленностью. Эта тенденция, связанная в первую очередь с поисками национальной идентичности, нашла глубокое отражение в динамическом историческом пространстве.[4, с. 40]

Этнический компонент, основывающийся на теме героев истории, традиционных элементов местной культуры, получил широкое распространение в области станковой живописи, графики и скульптуры. Наглядным примером служит произведение скульпторов Ф.Н. Мадурова и Ю.Н. Новикова – «Дорога на Москву «Конница», за исполнение которой в 1993 г. они были выдвинуты на соискание государственной премии Чувашской Республики в области изобразительного искусства и архитектуры.[4, с. 41] Данная монументально-декоративная композиция, отражающая важное историческое событие, и по сей день является достопримечательностью г. Чебоксары.

Также среди работ заслуженного художника Чувашии Ф.Н. Мадурова можно выделить: двухфигурную композицию «Аса-Ама» (1990 г.), «Истина» (2001 г.), портрет Н.Я. Бичурина (2002 г.), «Асамат» (2003 г.), монументально-декоративную композицию «Ворота солнца» (1995 г.) и др.[1, с. 19] Примечательно, что мастер является одним из немногих представителей

республики, чьи произведения находятся в собраниях Чувашского государственного художественного музея, Государственной Третьяковской галереи, Государственного Русского музея и др.[6, с. 132]

Одним из наиболее видных мастеров республики в области скульптуры является В.П. Нагорнов. Его творениями стали: монументальный барельеф «Добровольное вхождение чувашского народа в состав Русского государства» (1995 г.), скульптура «Муза» (1985 г.), памятник К.В. Иванову (1991 г., 1995 г.), «Стрижи. Память» (1994 г.), станковые произведения: портрет Зухди Чаколли (1990 г., 2005 г.), «Булгарка» (1991 г.), А.С. Пушкин (1999 г.) и др. Одна из наиболее значимых работ – «Монумент Матери», расположенный в центре г. Чебоксары (2003 г.).[3, с. 70] Монумент Матери - символ возрождения духовных ценностей чувашского народа. Размер памятника превышает все созданные прежде в Чувашии монументы. Вместе с постаментом его высота составляет 46 метров. Руки женщины, раскинутые в стороны, - это не только встречающий, но и охватывающий жест, обещающий покровительство этой земле и народу. На пьедестале на чувашском и русском языках начертаны простые, но очень важные для всех нас слова: «Благословенны дети мои, живущие в мире и любви» (чуваш. «Килёшүпе юратура пурăнакан ачамсем пиллехлё).

Открытие памятника Михаилу Сеспелю, скульптором А.П. Майраслов, архитектором Н.С. Краснов, чувашскому поэту, творчество которого стало неотделимой частью мирового культурного наследия, состоялось в дни празднования 520-летия города Чебоксары.

Бюст Михаила Сеспеля установлен в сквере его имени на трехметровом гранитном постаменте. Скульптор изобразил талантливого поэта как бы устремленным навстречу ветру революционных перемен. Жесты рук поэта передают душевное волнение от переполняющих его чувств.

На самой высокой точке города Чебоксары находится Мемориальный парк Победы, занимающий площадь более тридцати гектар. Парк расположился

на высоком холме, над речным вокзалом города и хорошо просматривается с залива.

Началом образования парка было открытие на высоком берегу Волги Монуумента воинской славы в мае 1980 года. Памятник представляет собой бронзовую скульптурную композицию женщины-матери, держащей красное знамя, и юноши-солдата, приклонившего колени. Высота монумента более шестнадцати метров. Авторами памятника стали скульптор А.Д. Щербаков и архитектор Г.Я. Захаров. У подножья холма был установлен гранитный постамент с Вечным огнём, зажженным в Зале воинской славы на Мамаевом кургане.

В 1996 году в парке Победы был установлен памятник воинам, погибшим в ходе боевых действий в Чечне. В августе 1999 года была освящена часовня Святого Иоанна. В апреле 2002 года открылся памятник ликвидаторам аварии Чернобыльской АЭС, а в 2004 году был установлен памятник воинам-интернационалистам, погибшим в Афганистане. К 60-летию Великой Победы, в мае 2005 года была построена Аллея Героев и Каскадный фонтан. На территории Мемориального парка работает Музей боевой техники, где находятся: два танка Т-34, легендарная "Катюша", пушки ЗИС-3, вертолёт МИ-8, БМ-13, самолёт МИГ-19 и БТР. В день Военно-Морского Флота 28 июля 2013 года в парке Победы был торжественно заложен первый камень памятника морякам Чувашской Республики.

Монуументально-декоративное искусство республики обогатилось профессиональными мастерами и их произведениями. При всем многообразии сюжетов авторы активно работали над национальной темой. Появились новые формы, направления и методы изображения. Несмотря на то, что часто сюжет, содержание и идея картины возникали в преддверии той или иной знаменательной даты, они нередко становились толчком для создания глубокого идейно-содержательного образа.[5, с. 29] Важными факторами развития и обогащения культуры является плодотворная деятельность ряда

региональных художников, что подтверждается их активным участием в различных региональных и всероссийских фестивалях и конкурсах.

Список литературы:

1. Автономова А.Н. Историческая живопись в республиках Среднего Поволжья (Чувашия, Татарстан, Марий Эл) в XX веке: автореф. дис. ... канд. искусствоведения. М., 2011. 30 с.
2. Александров Г.А. Чувашские интеллигенты: биографии и судьбы. Чебоксары: [Б.и.], 2003. 214 с.
3. Викторов Ю.В. Чувашское изобразительное искусство в 1994 г. (Обзор) // Чувашское искусство. Вопросы теории и истории / ЧГИГН. Чебоксары, 1996. Вып. 2. С. 65-89.
4. Ерофеев Б. Н. Развитие художественного творчества Чувашии в период социальных перемен (90-е годы XX века) // Вестник Чувашского университета №2. Чебоксары: Чувашский государственный университет, 2015. – с. 39-45.
5. Сергеев Т.С. Культура Чувашии: (1917 – 1990): автореф. дис. ... докт. ист. наук. Свердловск, 1991. 31 с.
6. Сергеев Т.С., Радиченко А.Н. История интеллигенции Чувашии в современных исследованиях // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2007. № 4. С. 129–135.
7. Урок - Развитие культуры в России в годы перестройки и рыночных реформ [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL:http://history4you.ru/lessons/culture/show-lesson/-/asset_publisher/sqcu6oPUQ1B7/content/id/23097/ (дата обращения 06.04.2016)

ТЕМА ВОЙНЫ В ТВОРЧЕСТВЕ СОВЕТСКОГО ХУДОЖНИКА АЛЕКСАНДРА АЛЕКСАНДРОВИЧА ДЕЙНЕКИ

Михайлова Наталия Валерьевна
студент 3 курса, ЧГПУ им. Яковлева,
РФ, г. Чебоксары
E - mail: natali-mikh777@mail.ru

Свою жизнь художник А. А. Дейнека считал неотъемлемой от жизни Родины. Она раскрывала перед ним стороны прекрасного, показывала себя в развороте событий. Когда для Родины наступил грозный час испытания огнем, он, как и все советские люди почувствовал гражданскую ответственность за ее судьбу перед лицом фашистской агрессии. Произведения, создаваемые художником в этот период, заключают в себе огромное, организующее волю и душу людей начало, дышат страстным патриотизмом, мобилизируют на борьбу с врагом.

В суровые дни жесточайших сражений за Москву Дейнека создает замечательный пейзаж «Окраина Москвы. 1941», ставший по сути новым типом пейзажа, вобравшим суровый и героический дух времени, отражавшим чувства советских людей, сражавшихся за честь и свободу родной земли. Картина рисует грозный, настороженный облик готового к отпору города. Заснеженная земля вздыбилась сугробами, оцетинилась стальными надолбами, противотанковыми ежами, опустевшие дома с хлопающими ставнями словно замерли и притаились в ожидании часа решающей битвы. Стремительный бег прыгающего на ухабах грузовика довершает впечатление тревожного ожидания. И, хотя пейзаж лишен людей, их воля и решимость выстоять незримо присутствуют в эмоциональной атмосфере картины, читаются в ритмическом и декоративном стиле композиции.

Очень выразителен другой военный пейзаж художника «Сгоревшая деревня», который остался не просто обвинительным документом дикости и варварству, но документом огромного художественного воздействия. Безжизненные остовы сгоревших домов, выжженная природа производят

жуткое, гнетущее впечатление, вызывают к отмщению за поруганную землю. Художник очень точно нашел адекватную содержанию цветовую гамму: мертвенно-коричневую, безысходную, как сама смерть. Умение живописца «видеть сразу», «работу делать с удара» выразилось в лаконичной, но очень точно найденной форме: куски выжженной природы, обгоревших бревен избы как бы вызывают к возмездию. Густые пастозные мазки и краски лепят форму на полотне уверенно и убедительно. Острый силуэт, четкий рисунок ведут основную эмоциональную мелодию. Нельзя не вспомнить слова художника, определяющие особенности его творческого облика: «живописец должен в совершенстве владеть рисунком... Ведь недостатки в знании рисунка всегда ведут к небрежному отношению к форме... Надо всегда помнить, что в живописи цвет связан с формой, он ее обогащает».[2, стр. 32]

Психологическая насыщенность и яркое выражение драматических событий находят дальнейшее развитие в творчестве Дейнеки во время Великой Отечественной войны. Побывав в разрушенном Севастополе, Дейнека, очень любивший этот город, потрясён произошедшими разительными и трагическими переменами. У него возникает идея написать батальное полотно «Оборона Севастополя», которое станет гимном мужеству защитников города.

Замысел картины родился у художника при просмотре своих материалов, альбомов и рисунков по Севастополю, где пришлось много работать до войны. Зимой 1942 года Дейнека привез из фронтовых поездок многочисленные зарисовки, которые были использованы в работе. Но этого было недостаточно: мастер делал в пластилине скульптурные наброски, раз за разом, проверяя правильность ракурсов, писал обнаженную натуру, чтобы избежать неточностей. Художник создал монументально-эпическое полотно, сумев обобщить в нем героику великой войны: на картине запечатлен скорбный и величественный подвиг морских пехотинцев, отдавших свою жизнь при обороне Севастополя.

На городской набережной идет ожесточенный бой. Советские моряки преграждают путь врагу. Вдали – разрушенные дома, кругом огонь. На первом

плане в полный рост изображен раненый матрос, бросающий связку гранат. Лицо его напряжено, ноги широко расставлены, руки резко отведены в сторону. В позе матроса чувствуется самоотверженность, неприступность и готовность остановить врага.

Достигая достоверности изображаемого, Дейнека сдвинул фигуру пехотинца в левый угол картины и оставил перед ней пространство, необходимое для полета связки гранат. Величественная фигура матроса в последнем отчаянном броске придает динамику и драматизм всей композиции. Автор умело показывает весь напор надвигающихся немцев, используя композиционный прием - торчащие справа штыки от винтовок.

Фашиста, лежащего замертво у ног моряка, мастер специально изображает несоразмерно маленьким по отношению к главному герою картины, говоря тем самым, как слаб и беспомощен враг перед нашей армией.

Рассмотрим колорит картины. Красный цвет неба - самый яркий - контрастирует с белым цветом формы морских пехотинцев и ярко освещенных бетонных развалин, выделяя их еще сильнее. По цвету моря, отражающего всю лазурь ясного неба, понятно, что на полотне изображен день. Но ясного неба на картине нет, а весь горизонт пропитан копотью и дымом. Можно предположить, что над происходящей драматической схваткой добра со злом есть еще живой небесный свод, который позволяет падать солнечным лучам на солдат в правой части холста. Этот свет подчеркивает движения людей, делая складки на одежде контрастнее, падая на лица, помогает сильнее передать эмоции матросов.

Хочется подчеркнуть, что картина А. А. Дейнеки – не документальное воспроизведение боевого эпизода, а символическое изображение столкновения двух непримиримых сил: богатырских фигур советских моряков в белоснежных одеждах с надвигающейся темно-серой, почти безликой массой захватчиков. Картина «Оборона Севастополя» изображает не падение города, а отвагу людей, которые побеждают или умирают. Автор показал жертвенность русского бойца, его смелость, отвагу и любовь к родине. Такого человека

нельзя сломить. Эта мысль, воплощенная в яркой образной форме, прозвучала в самый грозный год войны, вселяя уверенность в грядущей победе.

В последующем Дейнека вспоминает: «Я был на войне, видел бои, много тяжелых героических эпизодов — а почему-то решил написать «Оборону Севастополя», хотя не видел, как обороняли этот город, а только слышал рассказы об этой обороне. Почему я сделал эту вещь? Я люблю Севастополь, до войны там часто бывал, плавал на катерах, на крейсерах, любил заниматься там ловлей рыбы, любил севастопольских моряков. И вот, когда я увидел фотографии разбитого города, я понял, что должен это написать. Когда я работал, я по-настоящему все это переживал, волновался, вложил в эту работу свое сердце. Бывает и так: занимаешься чем-нибудь два, три, пять лет, в течение этого срока накапливается опыт, а затем что-то рождается. Важно постоянно работать, возможно, чаще писать, рисовать». [9, стр. 5]

На повышенном пульсе, с гневом и страстью проходила работа над картиной «Сбитый ас» (1943). Увиденный зимой 1942 года под Юхновым реальный боевой эпизод воплотился на полотне в собирательный образ возмездия, наступающего фашистского варвара на советской земле. В серии карандашных набросков к картине хорошо видно, как художник уходил от простой констатации частного случая, пока не нашел поистине неотразимое композиционное решение, с потрясающей силой раскрывающее всю неотвратимость страшной гибели немецкого летчика, а вместе с ней неизбежность краха всей фашистской агрессии.

Суровый и возвышенный облик столицы воссоздан Дейнекой в акварелях и гуашах серии «Москва военная» (1941-1946). Художник запечатлевает неузнаваемо преобразившиеся, погруженные в настороженный сумрак площади и улицы с редкими фигурами прохожих и патрулей, с развешенными в хмурых небесах аэростатами, внесшими в облик города фантастический оттенок.

С середины мая по август 1945 года Дейнека проводит в Берлине. Результатом этой творческой командировки явилась великолепная серия

«Берлин. 1945 г.», ярко воссоздавшая картину разгромленного гитлеровского рейха и как бы приглашающая поразмыслить о том, коль неизбежен конец любой агрессии. [9, стр. 6]

Произведения Дейнеки военного периода соединяют в себе историческую правду событий с истинной художественностью, с мужественной выразительностью формы, пластической законченностью образа. Весомая значительность содеянного осознавалась и самим художником, писавшим впоследствии: «Тяжелым и в то же время славным периодом в моей жизни, как вероятно и у большинства, был период Великой Отечественной войны. В эти годы я сделал, может быть, самые любимые мои вещи... Война помогла мне заговорить во весь голос».

Список литературы:

1. Веймарн, Б. В. ИСТОРИЯ СОВЕТСКОГО ИСКУССТВА, т. II / Б. В. Веймарн [и др.] – М., «ИСКУССТВО». 1968.
2. Барабанова, Н. А. Дейнека. Альбом. / Н. А. Барабанова. – М., «Изобразительное искусство». 1980. - 1 - 32 с.
3. Серова, Г. Г. ВЕЛИКАЯ ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ВОЙНА. Живопись. Графика. Скульптура. / Г. Г. Серова. – М., «Изобразительное искусство».

ГЕОМЕТРИЯ В РАБОТАХ КАЗИМИРА МАЛЕВИЧА

Стукан Инесса Сергеевна

*студент 1 курса, кафедра Системного анализа и телекоммуникаций
Института компьютерных технологий и информационной безопасности
Южного федерального университета,
РФ, г. Таганрог
E-mail: viscountess-inessa@rambler.ru*

Тетруашвили Елена Викторовна

*научный руководитель, старший преподаватель кафедры высшей математики
Института компьютерных технологий и информационной безопасности
Южного федерального университета,
РФ, г. Таганрог*

Александр Данилович Александров говорил: «Окружающий нас мир – это мир геометрии». Согласимся с ним, ведь геометрия – это не только раздел математики, в котором изучают пространственные формы и законы их измерения, но и весь наш огромный мир. Например, кристалл соли имеет форму куба, а алмазы чаще всего встречаются в форме октаэдра. Обычная горошина имеет форму шара. Шаровую форму принимают капельки росы, ртути и все жидкости в состоянии невесомости. Животные, как бы странно это не звучало, строят себе дома в виде геометрических фигур. Например, воробьи, которые строят себе гнезда в форме полушара. Геометрия очень сильно выражена в архитектуре и искусстве. Телевизионная башня, построенная советским инженером В.Г.Шуховым, состоит из гиперболоидных вращений, но сами части кривые, сложенные прямолинейными балками. Колонны представляют собой, в большинстве случаев, цилиндры. Многие художники использовали в своих картинах геометрию. Один из таких художников - Казимир Северинович Малевич.

Малевич живописец. Из семьи сахарозаводчика. С 1900г. жил в Москве, учился в частных художественных студиях, в 1904-1905гг. - в Московском училище живописи, ваяния и зодчества. Как человек увлекающийся и темпераментный, Малевич заинтересовался самыми радикальными для того времени художественными течениями, особенно кубизмом. На рубеже 1900-х и

1910-х гг. он создавал живописные композиции, в которых форма предметов и человеческих фигур как бы конструировалась из окрашенных в яркие цвета цилиндров и конусов («На сенокосе », 1909(1929).; «Урожай»1912г.) [1,с.325]. Картина «На сенокосе» — это почти кубически построенная картина. Суть этой картины - покой, статика, основанная на устойчивых геометрических формах.

Следующим этапом его творческой биографии стала разработка нового, совершенно оригинального варианта абстрактного искусства. В 1913г. его друзья-футуристы поэт А.Е.Крученых и композитор и художник М.В.Матюшин, сочинившие оперу «Победа над солнцем», заказали Малевичу ее сценическое оформление. Работа над эскизами декораций и костюмов, в которых художник стремился к максимальному упрощению форм, привела его к созданию супрематизма – течению абстракционизма, главной задачей которого, по выражению самого Малевича, стала «постановка опыта чистой, не имеющей практического значения беспредметности». Своего рода живописным манифестом нового течения стал знаменитый «Черный квадрат», написанный в том же году [1,с.325]. Эта картина - самая знаменитая и самая загадочная не только в творчестве Малевича, но и во всем искусстве. На картине изображен черный квадрат на белом фоне. Сама фигура больше похожа на прямоугольник, чем на квадрат: нет ни параллельных, ни одинаковых линий и все они слегка неровные. Это объясняется тем, что художник писал картину без линейки. Так в чем же загадка этой геометрической фигуры? Считается, что под картиной находится еще несколько изображений. И из-за смещения цветов и получился эффект растрескавшейся краски на поверхности. По сути, нет и ни какой мистики. Но сам автор картины утверждал, что картина создана им под воздействием бессознательного, некоего «космического сознания». Некоторые люди мистическим образом видят в нем куб. Но «Черный квадрат» нельзя назвать картиной, которая написалась случайно, так как Малевич не раз повторял квадраты в своих работах. О них и пойдет речь.

«Красный квадрат» (1915 г.) -картина, на которой изображен красный четырёхугольник на белом фоне, несколько отличающийся по форме от квадрата. У этого художественного произведения есть несколько других названий - это «Женщина в двух измерениях» и «Живописный реализм крестьянки в двух измерениях». Какой же смысл в себе несет эта картина? Красный квадрат на белом фоне графически изображает страх смерти и пустоты.

«Белый квадрат» («Белое на белом», «Белый квадрат на белом фоне») — картина, написанная в 1918 году в стиле супрематизма. Белый квадрат был одним из трёх супрематических квадратов Малевича. Картина написана двумя близкими оттенками белого цвета. Фон написан чуть тёплым оттенком, а сам квадрат написан холодным голубоватым. Он немного повернут, и находится ближе к правому верхнему углу — такое положение создаёт иллюзию движения.

Все эти три квадрата имеют определенное мировоззрение и миростроение. Их значение можно растолковать так: чёрный, как знак экономии, красный, как сигнал революции и белый, как чистое действие.

Картина Казимира Малевича «Красный квадрат и черный квадрат» соединяет в себе все три цвета (белый, черный и красный), но всего лишь два квадрата (красный и черный), которые символизируют Революцию. Черный квадрат – это стремление изменить свою жизнь, поменять в ней все и уйти от страха и тоски, которая есть в настоящем. А красный квадрат – кровь и тоска, отчаяние и боль. Квадраты не ровные, а черный повернут по горизонтали, что показывает произошедшие изменения. Белизна же вокруг – одиночество и пустота, сопровождающие любой страх.

«Четыре квадрата»- изображены два чёрных и два белых квадрата, расположенные в шахматном порядке. Особенность этой картины заключается в том, что она может быть продлена в любую сторону до бесконечности, создавая неограниченную шахматную доску.

Казимир Малевич основал супрематизм на трех китах: круг, квадрат и крест. Квадрат -это картина «Черный квадрат». Круг -это картина «Черный круг». И крест под названием «Черный крест». «Черный круг» (1923 г.) - это черный круг, расположенный в квадрате белого цвета. На первый взгляд, картина ни чем не примечательна и не интересна. Но на самом деле, в ней скрывается глубокий смысл. Для художника эта зримая беспредметность – вывод из всего существующего мира предметов, абсолютно новый аспект, максимально открывший не только широту пространства, но и всю Вселенную. Формы, созданные Малевичем, находятся в некоем безвесном состоянии, они как бы летят, ни на что не опираясь. Именно из «Черного круга» Малевич создает «Черный квадрат», этим он устранил вечную проблему круга и квадрата, которая долгое время волновала всех математиков и которую они никак не могли решить. «Черный крест»(1923г) изображен в формате квадрата. Белый фон, а на нем крест с равными концами. По объяснению самого Малевича, цвета белый и черный — это воплощение присущей форме энергии. Белый цвет – это знак чистого действия, а черный — экономический знак.

Еще одна картина, на которую хотелось бы обратить внимание – «Супрематическая композиция» написанная Казимиром Малевичем в 1916г. Прямоугольники на картине отличаются динамичностью и яркостью. В середине композиции изображен синий квадрат небольшого размера, который находится поверх красного, по цвету, луча. Все геометрические фигуры пересекаются между собой и изображены на белом фоне. Полотно "Супрематическая композиция" - это нечто среднее между Черным квадратом, а также Белым супрематизмом [2].

Можно долго рассказывать о геометрических картинах Малевича. Он всегда ратовал в пользу простых форм. Мастер считал, что они являются основами мироздания. Это прототип того, что существует в реальности. Именно поэтому художник писал очень много картин в таком художественном направлении, как супрематизм: «Какая наглость!» «Квадрат, круги и стрела», «Супрематизм », «Супрематизм (с восемью прямоугольниками)»,

«Супрематизм с синим треугольником и черным треугольником», «Супрематизм. 18-я конструкция», «Супрематизм. Беспредметная композиция », «Супрематизм. Живописные объемы в движении», «Супрематизм. Живописный реализм футболиста. - Красочные массы в четвертом измерении», «Супрематизм. Четырехугольник и круг», «Супрематизм: автопортрет в двух измерениях», «Супрематическая живопись: летящий аэроплан». Все эти картины на первый взгляд просты. Но в каждую из них Малевич вкладывал определенный смысл. И вот, смотря на эти обыкновенные геометрические фигуры, можно увидеть нечто прекрасное именно для себя. Другие же, может быть, обратят внимание на то, что самые простые вещи в нашей жизни могут приобрести большее значение. Каждый человек будет смотреть по-разному, и видеть свой «мир». А казалось бы, обычная геометрия, но какая она может быть прекрасная, загадочная и интересная [3].

Список литературы:

1. Горькин А. П., Школьный биографический словарь.
2. Супрематическая композиция [Электронный ресурс] – Режим доступа: - URL: http://8-poster.ru/pictures/Suprematicheskaya_kompozitsiya/ (дата обращения: 12.04.2016)
3. Шатских А.С., Супрематизм как беспредметность или вечный покой [Электронный ресурс]-Режим доступа: - URL: <http://kazimirmalevich.ru/suprematism/> (дата обращения: 12.04.2016)

СЕКЦИЯ
«КУЛЬТУРОЛОГИЯ»

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МАТЕМАТИКИ И ИСКУССТВА

Канцур Татьяна Олеговна

*студент 1 курса, кафедра Системного анализа и телекоммуникаций
Института компьютерных технологий и информационной безопасности
Южного федерального университета,
РФ, г. Таганрог
E-mail: tanya4ka07@rambler.ru*

Тетруашвили Елена Викторовна

*научный руководитель, старший преподаватель кафедры высшей математики
Института компьютерных технологий и информационной безопасности,
Южного федерального университета,
РФ, г. Таганрог.*

В современном мире люди делят все свое окружение на две половинки: черное-белое, хорошее-плохое, умный-глупый, не понимая, что мир так не устроен. Не бывает чисто черного и чисто белого, нет идеально хороших и плохих людей. К этому так же и относятся различные науки. Человек так же познает и чувствует мир различными способами — рациональным и эмоциональным, мыслями и чувствами. Из-за этого происходит деление большинства людей на теоретиков и лириков. Таким образом, сама природа, давая человеку призвание, заботится о том, чтобы развитие культуры было обеспечено приходом как ученых, так и художников. Науку и искусство можно назвать двумя сестрами культуры, они не противоречат друг другу, а наоборот, дополняют и раскрывают все грани одного процесса - творчества.

Раньше, когда люди только начинали познавать и изучать мир таким, каким мы его видим сейчас, они не были зажаты в рамки привитых критериев и ожиданий. Они видели всю красоту познания не только духовного мира, но и реального. Они находили что-то удивительно прекрасное в решениях задач, начертаниях фигур и т.д. Стоит только взглянуть на произведения

архитектуры, начиная с древнейших времен, и сразу видно, как геометрия повлияла на искусство. Искусство лучше всего воспринимать непосредственно. Для этого лучше всего подойдут гравюры М.К. Эшера, они образуют своего рода прекрасный геометрический фильм, дающий зрителю редкую возможность увидеть геометрию природы и красоту в чисто геометрических конструкциях и построениях.

Известный художник Леонардо да Винчи был разносторонним человеком, он был математиком, физиком, химиком, так же занимался машиностроением, военной техникой, архитектурой. И во всех этих науках художник добился великих успехов. Этот человек полон загадок, многие из которых до сих пор остаются тайной.

Леонардо да Винчи был убежден в полном единстве живописи и математики. Он говорил о том, что никто не будучи математиком, не сможет читать и понимать его труды.

Так же Леонардо да Винчи изучал пропорцию. В его рисунке «Витрувианский человек» показана идеальная пропорция тела человека, которая заключается в соотношении стороны квадрата и радиуса окружности. Еще одна идеальная пропорция тела была сформулирована во времена Древней Греции:

Рост человека=размаху рук (от кончиков пальцев) =8 ладоням=6 ступням=8лицам [2, с.1].

Популярностью математика пользовалась и у великих музыкантов. Великий первый звук и музыка родились одновременно с сотворением всего сущего в мире, как утверждали древние мудрецы.

В своих работах многие ученые пытались описать музыку, как некую математическую модель. Леонард Эйлер в своей работе “Диссертация о звуке”, написанной в 1727 году, писал о том, что он стремился представить музыку, как неотъемлемую часть математики и хотел вывести из правильных оснований все, что могло сделать приятным объединение и смешение звуков.

Чаще всего ученые высказывали свое личное отношение к математике и музыки в своих личных переписках. Так, к примеру, немецкий философ Готфрид Вильгельм Лейбниц в личном письме немецкому математику Кристиану Гольдбах пишет о том, что музыка и есть скрытое арифметическое упражнение души, не умеющей считать. На что тот ему отвечает, что Музыка – это проявление скрытой математики [3, с.46].

Но одним из самых первых ученых, которые попытались выразить всю безграничность и великолепие музыки, благодаря числам, был древнегреческий философ, математик и мистик Пифагор Самосский. Он открыл свою школу, взяв за основу два прекраснейших предмета – музыку и математику. Музыка, как одно из основных видов мирового искусства, преподносилась наряду с арифметикой, геометрией и астрономией как научная дисциплина, а не как творческое занятие искусством. Пифагор считал, что гармония чисел похожа на гармонию звуков и что оба этих предмета восстанавливают целостность хаотичности мышления и дополняют друг друга.

Но не только художники, архитекторы и музыканты в своих творениях восхваляли математику. Недаром многие писатели и философы были математиками, физиками и т.д. Общеизвестно высказывание, приписываемое Ломоносову: «Математику изучать надобно, поскольку она в порядок ум приводит» [1, с.320]. Так кратко и выразительно может сформулировать свою мысль только человек, не просто относящийся к математике с почтением, но и в силу собственного опыта понимающий её роль в жизни, возможность её приложения в самых разных областях знаний. Но не только Ломоносов говорил про математику, многие писатели и поэты в своих произведениях, для многих незримо, но всегда неотвратимо, восхваляли Царицу наук.

Как верно заметил А. Блок, сама истинная поэзия, сами «настоящие стихи – это математика слова».

Одним из самых прекрасных поэтов был Омар Хайям, в тоже время он являлся известным математиком. Будучи знаменитым ученым, он написал несколько трудов по математике, занимался астрономией и многим другим.

Успешный ученый математик и философ, в свободное время писал великолепные стихи. Все они пропитаны логикой и философскими рассуждениями о жизни. Одно из самых знаменитых его произведений-это четверостишья «Рубай». Его мудрые лирические изречения, наполненные глубоким философским смыслом, были переведены на многие языки мира [4, с.46].

Но не только великие ученые в своих произведениях просят помощи у математики, многие писатели в своих произведениях обыгрывали математические задачи и понятия.

Известный на весь мир роман писателя и географа Жюль Верна «Таинственный остров» сочетает в себе не только интересный и захватывающий сюжет, но и достаточно много математических рассуждений.

В этом романе писатель картинно описал один из способов измерения высоких предметов.

Инженер сказал Герберту о том, что надо измерить высоту площадки Дальнего вида. После чего поведал ему о том, что для этого не нужен никакой инструмент, он решил действовать иначе.

Взяв прямой шест, футов 12 длиной, инженер измерил его, сравнивая со своим ростом, Герберт же нёс за ним отвес: просто камень, привязанный к концу верёвки.

Не дойдя примерно 500 фунтов, инженер воткнул шест в песок и, прочно укрепив его, поставил вертикально с помощью отвеса.

После этого он отошёл от шеста на такое расстояние, чтобы, лёжа на песке, можно было по одной прямой линии видеть и конец шеста, и край гребня. Эту точку он пометил колышком.

Помогая инженеру, Герберт поинтересовался о его знании геометрии, после положительного ответа он поделился с ним о пришедшей ему идеи, как использовать свойства треугольника в их целях: «Если мы измерим два расстояния: расстояние от колышка до основания шеста и расстояние

от колышка до основания стены, то, зная высоту шеста, сможем вычислить четвёртый, неизвестный член пропорции, т. е. высоту стены» [5, с.1].

Можно еще очень долго рассуждать о любви и уважении поэтов, историков, художников к математике. Но что же сейчас, неужели наше современное поколение детей никогда не увидят ту красоту и величественность, что воспевалась в стихах поэтов? Неужели они никогда не познают ту радость от решения сложной задачи, как Ломоносов или Пифагор? Время покажет, но хочется надеяться, что еще остались люди понимающие то, что искусство и наука требуют фантазии, творческой смелости, зоркости в наблюдении различных явлений жизни. Поэт, художник, политик, учитель должны видеть то, чего не видят другие, видеть глубже других. А в этом им поможет математика-царица наук.

Список литературы:

1. Биография великих химиков под редактированием Быкова Г.В. –М.:Мир, 1981.
2. Геометрия и искусство [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://matematikaiskusstvo.ru/geometryandart.html> (дата обращения 16.04.2016).
3. Ковалев В.П. “Математика в музыке”. Выступление на семинаре в Московском физико-техническом институте в секции математических основ жизнеустройства, 2007.
4. Омар Хайям «Рубайат».
5. Проект "Математика в литературных произведениях" [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.metod-kopilka.ru/proekt_matematika_v_literaturnyh_proizvedeniyah-1913.htm (дата обращения 16.04.2016).

**ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ТВОРЧЕСТВА ХУДОЖНИКОВ
(НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА ИЕРОНИМА БОСХА)**

Загребина Сюзанна Анатольевна

*студент 1 курса, магистратура, институт истории и культуры, ВятГГУ,
РФ, г. Киров;
E-mail: suzanna_z@mail.ru*

Клементьева Наталья Валериевна

*научный руководитель, канд. культурологии, доцент, кафедра культурологии
ВятГГУ,
РФ, г. Киров*

Исследователи, занимающиеся изучением особенностей современной культуры, обращают внимание на популярность мультимедийных проектов: одни представлены как самостоятельные художественные проекты, другие – основываются на существующих произведениях искусства. Примеры различного применения мультимедийных технологий в контексте современной культуры широко известны, однако, осмысление этого явления до конца еще не произошло. Чем обусловлен интерес к мультимедийным технологиям в сфере искусства? Как внедрение мультимедийных технологий влияет на восприятие произведений традиционных видов искусства? Являются ли мультимедийные выставочные проекты трансляторами произведений искусства? Одним из примеров активного обращения к мультимедийным технологиям являются современные проекты в рамках юбилейного года Иеронима Босха.

Иероним Босх (1450–1516) известен как один из крупнейших мастеров Северного Возрождения. Его работы широко известны и признаны общемировым достоянием. В Европе 2016 год объявлен годом Иеронима Босха, в честь чего запланирован ряд мероприятий, посвященных творчеству художника. Ключевым событием года является ретроспективная выставка «Видения гения» на родине художника, в городе Хертогенбосе (Нидерланды).

Для её проведения из различных музеев мира были собраны 20 картин и 19 рисунков И. Босха.

Помимо этого на 2016 год запланирован Bosch Grand Tour, в рамках которого в нескольких городах Нидерландов также проводятся выставки, посвящённые творчеству И. Босха. Из-за физической недоступности подлинников, некоторые музеи обращаются к мультимедийным технологиям. В частности, Музей изображения (MOTI) в Бреде проводит выставку «Новые наслаждения». На выставке творчество И. Босха представлено в современной интерпретации: каждая из частей триптиха «Сад земных наслаждений» претворяется в жизнь посредством движущихся изображений художниками Persijn Broersen, Margrit Lukacs, Floris Kaayk и другими. За счёт мультимедийных технологий к произведению И. Босха добавляются новые слои смысла, меняется восприятие картины, что позволяет отнести произведение к современной визуальной культуре.

С проблемой отсутствия произведений И. Босха в собственной коллекции столкнулись и музеи других стран, которые были вынуждены обратиться к мультимедийным технологиям для проведения мероприятий в рамках юбилейного года.

Так, одним из главных мероприятий в России, посвященных году И. Босха, стала мультимедийная выставка «Босх. Ожившие видения». В центре сюжета – триптих Босха «Сад земных наслаждений», на основе которого строится мультимедийная часть выставки. Благодаря современным мультимедийным технологиям, картины, спроецированные на экраны, «оживают», двигаются и сменяют друг друга, создавая единую композицию, объединяющую изображение, видео-арт, звуковое сопровождение, свет и пространственное восприятие. Данный проект представляет искусство в новом формате и реализует образовательную задачу, используя современные технологии игрового обучения (edutainment): от моушн-дизайна до 3D моделирования.

Выставки, созданные при помощи мультимедийных технологий, с одной стороны – привлекают внимание к творчеству художников, но с другой

стороны, также могут восприниматься как развлекательное мероприятие, теряя свою художественно-образовательную ценность, духовное содержание. Возникает также вопрос нарушения авторского права и возможности цифровой воспроизводимости произведений искусства. Поэтому в научной среде ведутся споры о том, считать ли данные проекты выставками в традиционном понимании, или же современными шоу, призванными развлечь, поразить посетителя. При этом зачастую теряется ценность произведений искусства. Проблема заключается ещё и в том, что люди далекие от искусства, посетив такую выставку, больше не захотят возвращаться к традиционным формам. Наталия Протасеня, куратор и основатель галереи Red Square так реагирует на эту ситуацию: «С одной стороны, популяризация искусства – всегда хорошо. С другой стороны, кто сказал, что для того чтобы повысить интерес широкой аудитории к искусству, необходимо превращать искусство в аттракцион? Как будто того, что создали художники, недостаточно: надо туда что-то добавить» [2].

Однако, непрерывное развитие технологий и компьютеризация мира привели к необратимым последствиям во всех сферах жизни, в том числе, и в среде искусства. Применение мультимедийных технологий может действительно оказаться хорошим подспорьем при создании выставок, помогая разрешить вопросы отсутствия артефакта. Но не стоит забывать, что использование этих технологий должно быть сбалансированно и оправдано.

Так, Яша Яворская, куратор проекта Artplay Media, запустившего новую выставку «Босх. Ожившие видения», считает применение мультимедийных технологий в их проекте прекрасной альтернативой оригиналу: «Можно ... сказать, что для Босха проекции – это идеальный вариант. В оригинале его картины небольшие и требуют пристального разглядывания: «Что тут вообще происходит?». Глядя на его работы, я не всегда могу описать, что я вижу» [2].

Кроме выставочных проектов в рамках года И. Босха, созданы мультимедийные проекты в сети Интернет. В частности, сайт, направленный на знакомство с триптихом «Сад земных наслаждений», даёт возможность

детального увеличения, сопровождается аудио- и текстовыми комментариями, и фоновой музыкой [3]. Сайт был создан режиссёром документального фильма «Иероним Босх: Искушенный дьяволом» Питером ван Хаустее, фотографами и искусствоведами и направлен на цифровое повествование и толкование символики творчества И. Босха.

Компания BurrellDurantHifley разработала мобильное приложение Bosch VR посвященное 500-летию со дня смерти Босха. Приложение представляет собой очки виртуальной реальности, погружающие пользователя в мир картины «Сад земных наслаждений» и позволяющие детально изучить картину «изнутри» под специально подобранную музыку.

В ряде европейских городов подготовлена программа видеомэппинга на тему произведений И. Босха. Видеомэппинг представляет собой 3D-проекцию на физический объект окружающей среды (обычно фасад здания) с учётом его геометрии и местоположения в пространстве [1].

Таким образом, рассмотренные примеры мультимедийных проектов в рамках года И. Босха, позволяют выделить следующие причины обращения к мультимедийным технологиям:

Во-первых, возможность преодолеть физическую недоступность подлинников.

Во-вторых, увеличение числа аудитории. Мультимедийные проекты могут быть реализованы не только в рамках выставочного пространства, в галереях, музеях, центрах современного искусства и других площадках, но и в сети Интернет. Кроме того, современные мультимедийные проекты привлекают внимание широкой аудитории, разных слоёв населения, а не только ценителей искусства.

В-третьих, актуальность подхода. Новый формат подачи произведений искусства отвечает особенностям восприятия человека XXI века. К тому же, такая форма представления помогает неопытным зрителям, не имеющим достаточных знаний о правильном просмотре классических произведений и испытывающим трудности в прочтении смыслов и символов художественных

работ, взглянуть на мир искусства по-новому, лучше его понять, прикоснуться к нему, взаимодействовать с произведениями, почувствовать себя их частью. В итоге, грамотно составленная мультимедийная выставка может пробудить у зрителя интерес к творчеству художника на более серьезном уровне, к знакомству с подлинниками работ.

Что касается возможности транслирования произведений искусства при помощи мультимедийных технологий, то здесь мы вновь подчеркиваем необходимость создавать не только проекты развлекательного формата, направленные только на эстетическое восприятие, но и уделять внимание смысловой наполненности проекта. Важно понимать, что мультимедийные проекты как современный прогрессивный метод с большими возможностями не должен подменять собой произведения традиционного искусства.

Список литературы:

1. Видеомэппинг // Wikipedia: свободная энциклопедия. [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Видеомэппинг> (дата обращения 13.04.2016 г.)
2. Куратор уровня «Босх»: почему в России так популярны мультимедийные выставки// портала «Афиша Daily». [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://daily.afisha.ru/brain/930-dizajner-urovnya-bosh-pochemu-v-rossii-tak-populyarny-multimedijnye-vystavki/> (дата обращения 13.04.2016 г.)
3. The Garden of Earthly Delights by Jheronimus Bosch: an online interactive adventure [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://tuinderlusten-jheronimusbosch.ntr.nl/en> (дата обращения 13.04.2016 г.)

РЕАЛИЗАЦИЯ ОХРАНЫ ПРАВ НА ОБЪЕКТЫ АВТОРСКОГО ТВОРЧЕСТВА

Кадурина Татьяна Сергеевна

*ученик 11 класса Частного общеобразовательного учреждения
«Лицей классического элитарного образования»,
РФ, г. Ростов-на-Дону
E-mail: kadurina11@yandex.ru*

Швед Виктория Владимировна

*студент 3 курса Северо-Кавказского филиала
Российского университета правосудия,
РФ, г. Краснодар*

В современных условиях авторское право на объекты творческой деятельности представляется необходимым условием системы правового регулирования. В последние годы значительно расширилась сфера применения права интеллектуальной собственности за счет повсеместного использования информационных и сетевых ресурсов. В этих условиях творческая деятельность нуждается в особой защите.

В настоящее время современное общество руководствуется идеалами свободы, в том числе свободы в области культуры. Наиболее ярко этот феномен проявляется в свободе творчества, которую мы можем наблюдать сплошь и рядом. Так, в связи с развитием инновационных технологий, появляются новые результаты творческой деятельности, например, такие как цифровая живопись, 3D картины и т.д. Техническое развитие создает все больше предпосылок для широкой востребованности аудиовизуальной продукции, включая художественные и телевизионные фильмы, сериалы, музыкальные и рекламные видеоролики и многие другие виды произведений, основанных на создании эффекта движущихся изображений, которые могут быть охарактеризованы в качестве аудиовизуальных произведений при условии их соответствия определению, закрепляемому статьей 1263 Гражданского кодекса Российской Федерации (далее - ГК РФ).

Использование в современных аудиовизуальных произведениях значительного числа результатов творческой деятельности, а также

непосредственное участие в их создании значительного числа авторов и специализированных компаний- правообладателей приводят к возможности возникновения неурегулированных или конфликтных ситуаций, способных затруднить либо сделать невозможным полноценное использование создаваемого аудиовизуального произведения.

Проблемы обусловлены массовым характером использования аудиовизуальных произведений в современном мире, в значительной части случаев совершаемого с нарушениями требований законодательства об авторском праве, при отсутствии возможности осуществления эффективного контроля и принятия своевременных и достаточных мер для пресечения нарушений.

Правовое регулирование отношений, связанных с созданием и использованием аудиовизуальных произведений, существенным образом отстает от уровня технологического развития, достигнутого на современном этапе.

Исследование системы охраны прав на объекты творческой деятельности проведено в работах российских ученых правоведов: А.О. Радоминовой [10] и других.

Основным международным договором для всей системы охраны авторских прав в современном мире является Бернская конвенция об охране литературных и художественных произведений (далее - Бернская конвенция), в которой уже в 1908 году получили закрепление положения об охране прав авторов произведений, используемых для создания кинематографических постановок, и признании интересов создателей таких постановок [10, с 19-20].

Предусматриваемая Бернской конвенцией возможность возникновения первоначальных авторских прав у лиц, определяемых в соответствии с законодательством страны происхождения произведения, в том числе не обязательно являющихся субъектами творческой деятельности, получила отражение в законодательстве Российской Федерации. Так, согласно пункту 3 статьи 1256 ГК РФ обладатели исключительных прав на произведения науки,

литературы и искусства, охрана которым предоставляется в соответствии с международными договорами Российской Федерации, определяются на основании законодательства соответствующей зарубежной страны: «При предоставлении на территории Российской Федерации охраны произведению в соответствии с международными договорами Российской Федерации автор произведения или иной первоначальный правообладатель определяется по закону государства, на территории которого имел место юридический факт, послуживший основанием для приобретения авторских прав». Профессор Э.П. Гаврилов отмечает, что смысл данной нормы состоит в том, что «если произведение создается не в России, а за рубежом, в этих странах могут действовать нормативные акты, определяющие, какое лицо считается автором или первоначальным правообладателем этого произведения. Кроме того, зарубежное законодательство может допускать, что вопрос, кто является автором или первоначальным правообладателем такого произведения, может определяться договором. Во всех этих случаях то же самое лицо и в России должно быть признано автором (или первоначальным правообладателем) этого произведения: пересматривать решение, состоявшееся за рубежом, нельзя»[2].

Таким образом, решая вопрос о формировании условий для беспрепятственного использования создаваемого кинематографического произведения Бернская конвенция не предусматривает презумпцию передачи авторами своих прав изготовителю аудиовизуального произведения, ограничиваясь установлением диспозитивной нормы о предоставлении авторами согласия, на последующее использование создаваемого ими произведения. Фактически в данном случае речь идет только о предоставлении неисключительной лицензии в отношении основных видов использования созданного аудиовизуального произведения, не охватывающей, в частности, действий по его переработке или использованию результата творческой деятельности автора, участвовавшего в создании аудиовизуального произведения, отдельно от созданного при его участии аудиовизуального произведения.

Представляется необходимым обратить также внимание на то, что данная презумпция является опровержимой, то есть подлежит применению только при отсутствии соглашений с авторами об ином, и предусматривается только в отношении авторов, признаваемых авторами аудиовизуального произведения. В подпункте «d» пункта 2 статьи 14^{bis} Бернской конвенции специально поясняется, что под «противоположным или особым условием» понимается любое условие, ограничивающее применение изложенных выше положений, подразумевающих согласие автора, участвующего в создании аудиовизуального произведения, с основными видами его последующего использования.

Необходимость наличия письменного соглашения или иного письменного документа в качестве условия признания действительности указанных выше обязательств может определяться законодательством страны, в которой изготовитель кинематографического произведения имеет свое основное место работы или обычное местожительство (подпункт «с» пункта 2 статьи 14^{bis} Бернской конвенции). В то же время любая страна - участница Бернского союза, в которой истребуется охрана, может предусмотреть, что обязательство должно быть оформлено «письменным соглашением или равнозначным письменным актом», уведомив о наличии такого законодательно закрепленного требования Генерального директора ВОИС, который, в свою очередь, должен проинформировать об этом все остальные страны-участницы.

Проанализированные положения статей 14 и 14^{bis} Бернской конвенции отличаются в целом диспозитивным подходом и позволяют странам - участницам Конвенции самостоятельно искать решения, направленные на совершенствование правового регулирования вопросов создания и использования таких сложных, комплексных объектов, какими являются аудиовизуальные произведения.

Высокий уровень требований к национальным законодательствам стран, участвующих в Бернской конвенции, на протяжении длительного времени не позволил привлечь к участию в ней значительное число стран,

законодательство которых не соответствовало положениям Бернской конвенции. Для привлечения таких стран к развитию международной системы охраны авторских прав была разработана Всемирная конвенция об авторском праве (первая редакция, 1952 г.), которая после присоединения к ней СССР (в 1973 г.) сыграла особую роль в развитии российского законодательства об авторском праве. Однако первая и вторая редакции (1971 г.) Всемирной конвенции об авторском праве ограничились только упоминанием кинематографических произведений в качестве одного из видов объектов, авторско-правовую охрану которых каждая страна - участница обязуется обеспечивать (статья 1), без установления каких-либо дополнительных требований к такой охране или особенностей ее осуществления.

Входящее в пакет документов о создании Всемирной торговой организации (ВТО) Соглашение о торговых аспектах прав интеллектуальной собственности (Соглашение TRIPS) подтвердило обязательность соблюдения требований Бернской конвенции для всех членов ВТО, дополнительно закрепив обязательность предоставления авторам кинематографических произведений и их правопреемникам права разрешать или запрещать публичный коммерческий прокат оригиналов или копий их произведений, охраняемых авторским правом. Устанавливающей право на прокат статьей 11 Соглашения TRIPS также предусматривается, что член ВТО «освобождается от этого обязательства в отношении кинематографических произведений, если только коммерческий прокат не привел к широкомасштабному копированию таких произведений, которое наносит существенный ущерб исключительному праву на воспроизведение, предоставленному упомянутым членом авторам и их правопреемникам» [11, с. 2818-2849].

Принятый в 1996 году Договор ВОИС по авторскому праву (WIPO Copyright Treaty) должен был дополнить положения Бернской конвенции с учетом появления новых цифровых и информационно-телекоммуникационных технологий [8, №11]/ В частности, Договором ВОИС по авторскому праву (далее - «ДАП») была предусмотрена необходимость соблюдения наряду

с требованиями Бернской конвенции также ряда новых положений, относящихся к отдельным видам дополнительно гарантируемых прав в отношении произведений [9] и специальным обязательствам в отношении защиты от обхода технических средств и защиты информации об управлении правами. При закреплении права на прокат в статье 7 ДАП в отношении кинематографических произведений были предусмотрены положения, аналогичные приведенным выше положениям статьи 11 Соглашения TRIPS. Остальные положения ДАП подлежат применению в отношении аудиовизуальных произведений в той же мере, в какой они применяются в отношении иных произведений, за исключением положений, предусматривающих специальное регулирование для отдельных видов объектов авторских прав.

Положения международных договоров играют важную роль не только в обеспечении охраны прав российских авторов и правообладателей при использовании их произведений в зарубежных странах и обеспечении охраны прав на произведения иностранных авторов в Российской Федерации, но также в унификации национальных законодательств в современном мире, обеспечивают распространение единства принципов предоставления авторско-правовой охраны, базовой терминологии и основополагающих требований.

В средствах массовой информации поднимается вопрос о чрезмерных заимствованиях в произведениях, нередко перерастающих в плагиат или, говоря юридическим языком, незаконном использовании без разрешения автора и без выплаты ему вознаграждения за использование его произведения. Особенно часто это проблема встречается при написании дипломных и диссертационных исследований и предшествующих им научных публикаций, а также при написании различного вида учебных произведений: лекций, учебных пособий и учебно-методических комплексов. Зачастую ни авторы, ни их издатели даже не задумываются ни о пределах заимствования чужих произведений в своих трудах, ни о форме такого заимствования. Более того, очень часто понятие «заимствование» ассоциируется с плагиатом, а это уже

прямое нарушение прав автора, за которое предусмотрена не только гражданско-правовая ответственность, но и уголовная.

Одной из наиболее распространенных форм заимствования является цитирование, т. е. включение в оригинале и в переводе отрывка произведения или целого произведения одного автора в произведение другого автора в научных, полемических, критических, информационных, учебных целях, в целях раскрытия творческого замысла автора правомерно обнародованных произведений в объеме, оправданном целью цитирования (п. 1 ст. 1274 ГК РФ). Назначение цитирования определил Верховный суд РФ: «цитирование производится для иллюстрации, подтверждения или опровержения высказываний автора...» [7].

Наиболее часто встречающиеся нарушения в этой области, как правило, сводятся к превышению допустимого объема цитирования или отсутствию указания на автора и источник цитирования. В первом случае объем цитирования будет определяться судом в каждом конкретном деле, исходя из объемов, оправданных целью цитирования, а именно - иллюстрации, подтверждения или опровержения высказываний автора в научных, критических или полемических целях. Однако такой объем в каждом конкретном случае будет разным. Можно процитировать малообъемные произведения целиком (ведь цитатой может быть не только текст, но и фотография или рисунок), можно компилировать мнения различных авторов в большей части, создаваемого таким образом произведения. В любом случае нормативные числовые параметры не определены. Не определены они и судебной практикой, что создает своеобразную «резиновую норму» для принятия судебных решений. Во втором случае нарушение сводится к отсутствию указания автора и источника заимствования, так называемое скрытое цитирование. В небольших отрывках такое цитирование достаточно сложно определить, особенно в произведениях науки, поскольку стиль научных текстов имеет большое количество шаблонов, которые можно встретить практически во всех научных статьях. Для упрощения задачи идентификации

заимствований во всем мире создаются специальные компьютерные программы, в российских вузах достаточно активно используется программа «Антиплагиат», проверяющая авторские тексты на предмет заимствований из интернет-источников. Однако под такую проверку могут попасть только оцифрованные тексты. Еще одна проблема, возникающая перед авторами, использующими цитаты, это правильное оформление цитирования.

Очень часто авторы произведений науки цитируют сами себя, заимствуя отрывки своих старых работ в новых произведениях. Как в этом случае будет решаться вопрос об оформлении цитирования и будет ли это заимствование? В этом случае судебная практика не обязывает автора ссылаться на свои собственные цитируемые произведения, даже если они созданы в соавторстве [7].

Идеи произведениями не являются, а потому могут свободно использоваться. Даже будучи новыми, идеи не могут стать объектом охраны или присвоения. Авторское право направлено на охрану форм, их материализацию в конкретных произведениях, которые могут быть воспроизведены, показаны публично, исполнены, выставлены, переданы в эфир и т. д. в зависимости от жанра произведения, а также на регулирование их использования.

Под охраной находится только осязаемая форма воплощения идеи, а не она сама, независимо от того, выражена ли она схематически или в виде произведения. Авторское право охраняет форму, в которой выражена мысль, предоставляя автору исключительные права имущественного характера на воспроизведение и публичное распространение произведения, а также личные права. В соответствии с Гражданским кодексом РФ объектами авторского права не являются: официальные документы (законы, другие нормативные акты, судебные решения, иные тексты законодательного, административного и судебного характера), а также их официальные переводы; государственные символы и знаки (флаги, гербы, ордена, денежные знаки и иные государственные символы, и знаки); произведения народного

творчества; сообщения о событиях и фактах, имеющие информационный характер (например, сообщения о новостях дня, расписания движения транспортных средств), в связи, с чем воспроизведение, распространение или иное их использование любым способом не будет являться нарушением авторских прав [7].

Наряду с цитированием, права авторов ограничиваются использованием их произведений в изданиях учебного характера в объеме, оправданном поставленной целью (п.п. 2 п. 1 ст. 1274 ГК РФ). Указанная норма значительно расширяет права пользователей, но и одновременно сужает назначение вновь создаваемых произведений - учебных, образовательных.

Значительным расширением прав пользователей является право использования правомерно обнародованных произведений и отрывков из них в качестве иллюстраций в изданиях, радио- и телепередачах, звуко- и видеозаписях учебного характера в объеме, оправданном поставленной целью. В соответствии со ст. 1270 ГК РФ использованием произведения независимо от того, совершаются ли соответствующие действия в целях извлечения прибыли или без такой цели считаются действия, предусмотренные пп. 1-11 п. 2 ст. 1270 ГК РФ, а именно - воспроизведение, распространение, публичный показ, право на импорт, прокат, публичное исполнение, сообщение в эфир и по кабелю, переработка, доведение до всеобщего сведения. Только издание вновь созданного произведения должно быть учебным.

В случае вынесения судом решения о незаконном использовании произведения, происходит нарушение авторских прав либо имущественных (в этом случае плагиата не будет), либо неимущественных, а здесь уже можно говорить о плагиате.

Грань между заимствованием и плагиатом очень тонкая и будет определяться в каждом конкретном случае судом с учетом результатов автороведческой экспертизы. Так, суд будет учитывать наличие таких признаков плагиата, как заимствование формы научной идеи, построение

высказываний автора и стиль подачи материала, указание на источники цитирования или его отсутствие и другие.

Следует отметить, что судебные баталии вокруг ограничений прав автора ведутся не только в России. Классический пример оценочных понятий, как в законе, так и в прецеденте можно наблюдать в англо-американской системе права, в частности, в законодательстве об авторском праве США. Сейчас, когда российские университеты пытаются войти в мировые образовательные рейтинги, вопрос добросовестности заимствований особенно актуален.

Масштабная реформа российского гражданского законодательства, к сожалению, мало что изменила в доктрине ограничения прав автора, а судебные решения в этой области носят хаотичный характер, в том числе как в связи с небольшим количеством дел, так и с длительным отсутствием специализированного суда. В связи с этим по данному вопросу так и не удалось сформулировать единых критериев оценки правомерного использования произведений без согласия автора и без выплаты вознаграждения. А сам вопрос ограничения прав авторов чаще обсуждается в СМИ, чем в зале судебных заседаний Суда по интеллектуальным правам. Для континентального права, к которому принадлежит и российская правовая система, свойственны абстрактность и пробелы законодательства, которые при этом постоянно восполняются как законотворческим процессом, так и судебной практикой.

Список литературы:

1. Гражданский кодекс Российской Федерации. Часть четвертая от 18 декабря 2006 г. № 230-ФЗ (в ред. от 12 марта 2014 г.) // Российская газета 2006 22 декабря 2007. О внесении изменений в Федеральный закон «Об информации, информационных технологиях и защите информации» и Гражданский процессуальный кодекс Российской Федерации: Федеральный закон от 24 ноября 2014 г. № 364-ФЗ // Российская газета от 27 ноября 2014. Гражданско-процессуальный кодекс Российской Федерации от 14 ноября 2002 г. № 138-ФЗ ред. от 30.12.2015) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2016).

2. Гаврилов Э.П., Еременко В.И. Комментарий к части четвертой Гражданского кодекса Российской Федерации (постатейный). М.: Экзамен, 2009 // Справочная правовая система «Консультант Плюс» (комментарий к статье 1256).
3. Гришаев С. П. Плагиат: вопросы теории и практики // Гражданин и право. - 2014. - № 11.
4. Гришаев С. П. Плагиат: вопросы теории и практики // Гражданин и право. - 2014. - № 11.
5. Луцкер А. П. (Арнольд П.) Авторское право в цифровых технологиях и СМИ: Товарные знаки; Телевидение; Интернет; Образование; Мультимедиа; Радио = Content rights for creative professionals: Copyrights and Trademarks in a digital age / с науч. коммент. А. Серго. - М.: КУДИЦ-ОБРАЗ, 2005.
6. Луцкер А. П. (Арнольд П.) Авторское право в цифровых технологиях и СМИ: Товарные знаки; Телевидение; Интернет; Образование; Мультимедиа; Радио = Content rights for creative professionals: Copyrights and Trademarks in a digital age / с науч. коммент. А. Серго. - М.: КУ - ДИЦ-ОБРАЗ, 2005.
7. Научно-практический комментарий судебной практики в сфере защиты интеллектуальных прав / под общ. ред. Л. А. Новоселовой. - М.: Норма, 2014.
8. Постатейный комментарий к Договору ВОИС по авторскому праву (2-е издание) / Под ред. И.А. Близнеца // Интеллектуальная собственность. Авторское право и смежные права. - 2006. - № 11.
9. Право на распространение (статья 6 ДАП), право на прокат (статья 7 ДАП), право на сообщение для всеобщего сведения (статья 8 ДАП), охватывающее также действия по «доведению произведений до всеобщего сведения таким образом, что представители публики могут осуществлять доступ к таким произведениям из любого места и в любое время по их собственному выбору» с использованием цифровых сетей.
10. Радоминова А.О. Гражданско-правовое регулирование создания и использования аудиовизуальных произведений: история и современность: Диссертация на соискание ученой степени кандидата юридических наук. - М.: Российская государственная академия интеллектуальной собственности, 2012. - С. 19-20.
11. Статья 11 Соглашения о торговых аспектах прав на интеллектуальную собственность (Соглашение ТРИПС), принятое 15.04.1994 г. в Марракеше // Собрание законодательства Российской Федерации (приложение, часть IV), С. 2818 - 2849.

СЕКЦИЯ «ЛИНГВИСТИКА»

ЭМОТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И КАК НОВАЯ ТЕНДЕНЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Адамович Софья Александровна

*студент 5 курса, факультета иностранных языков ТГПУ им. Л. Н. Толстого,
РФ, г. Тула*

E-mail: adamovich-sonya@rambler.ru

Разоренова Юлия Алексеевна

*научный руководитель, кандидат филологических наук, доцент
ТГПУ им. Л. Н. Толстого,
РФ, г. Тула*

На данном этапе развития образования основным направлением в обучении иностранным языкам является формирование коммуникативной компетенции. Понятие коммуникативной компетенции было введено в научный дискурс Д. Хаймсом, который полагал, что коммуникативная компетенция – это знание языка, которое подразумевает под собой грамотное владение словарным и грамматическим уровнями языка, а также внутреннее понимание языка, или умение выбирать уместные варианты, зависящие от внеязыковых факторов, таких как ситуативный или социальный. [1, с. 180] В настоящее время в структуре коммуникативной компетенции многие ученые выделяют такую компетенцию, как эмотивную. Эмотивная компетенция подразумевает владение таким продуктивным словарным запасом, который несет в себе эмоционально окрашенные лексические единицы, выражающие эмоции. Эмоции – особая форма отражения окружающей действительности, они позволяют определить ценность предметов и явлений для представителя той или другой культуры, их значимость для этого индивидуума и его отношение к этим предметам и явлениям.

Однако, эмотивная компетенция – не единственная составляющая в структуре коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция сложна и обширна, она включает в себя несколько компонентов, или компетенций. Для того, чтобы адекватно и корректно формировать эмотивную компетенцию у обучающихся, необходимо помнить о том, что она не может быть сформирована в изоляции от других компонентов. По этой причине важно обратить внимание и на другие составляющие коммуникативной компетенции. К ним относятся: лингвистическая, или языковая, компетенция; социолингвистическая компетенция; дискурсивная, или речевая, компетенция; социокультурная компетенция; социальная компетенция; стратегическая, или компенсаторная, компетенция; учебно-познавательная компетенция [4, с. 84].

Лингвистическая, или языковая, компетенция подразумевает под собой владение грамматическими и синтаксическими формами языка и грамотное их употребление в речи. Данная компетенция – важный компонент коммуникативной компетенции, поскольку вербальная коммуникация невозможна без знания образования грамматических форм и без знания слов.

Под социолингвистической компетенцией подразумевается умение отбирать верную лингвистическую форму в зависимости от ситуации, намерения говорящего или коммуникативной цели.

Дискурсивная, или речевая, компетенция включает в себя формирование коммуникативных умений в таких видах речевой деятельности, как говорение, аудирование, чтение и письмо, а также совершенствование этих умений. Учащиеся учатся свободно говорить, понимать речь других людей. Задача преподавателя – обеспечить обширную речевую практику общения.

В социокультурную компетенцию входят знания о национальных и культурных особенностях страны изучаемого языка, умение сопоставлять общие и различные черты культур страны изучаемого языка и родной страны.

Социальная компетенция подразумевает умение и желание обучающегося вступать в диалог с другими людьми, взаимодействовать с ними, а также умение управлять и владеть ситуацией.

Стратегическая, или компенсаторная, компетенция включает в себя умения и навыки, позволяющие восполнить недостающие пробелы в знании иностранного языка, проявляющиеся в процессе обмена информацией на иностранном языке.

Учебно-познавательная компетенция представляет собой систему учебных умений и навыков познавательной деятельности, а также позволяет обучающимся познакомиться с различными приемами и методами самостоятельного изучения иностранного языка и соответствующей культуры.

Таким образом, выяснив, наряду с какими компонентами формируется эмотивная компетенция, можно продолжить рассмотрение понятия «эмотивная компетенция».

Важно отметить, что понятие «эмотивная компетенция» было введено в научную сферу Р. Баком, который считал, что данная компетенция – это «способность действовать в соответствии с внутренней средой своих чувств и желаний» [7, с. 21].

Многие ученые отражают данное понятие в своих научных трудах. По мнению Павлючко И. П., эмотивная компетенция является совокупностью психологического и языкового знания, позволяющая личности в разных языковых ситуациях выражать свои эмоции и эмоции другого человека [3, с. 43].

Также считается, что эмотивная компетенция – это совокупность единых для представителей одной культуры образцов, стереотипов эмоциональных ситуаций, реакций на них, так как переживания индивидуума - источник общенационального опыта. Особенности выражения и проявления эмоций в разных культурах отличаются, поэтому очень важно понимать и осознавать эти особенности, оценивать их и правильно реагировать на них, так как это способствует успешной межкультурной коммуникации. Отсутствие данной компетенции у речевых партнеров в реальном общении повлечет за собой эмоциональный неуспех (помеха или провал).

Шаховский В. И. полагает, что формирование эмотивной компетенции у учащихся, а то есть и знания о том, как управлять своими эмоциями и эмоциями других людей, обязательно и необходимо, поскольку эмотивная компетенция у учащихся позволит достигнуть положительного эффекта в общении. [6, с. 416]

Несмотря на то, что овладение эмотивной компетенцией считается высшей степенью развития иноязычной коммуникативной компетенции, ученые полагают, что начинать формировать данную компетенцию необходимо не на профессиональном уровне, а уже при обучении иностранному языку в школе. В настоящее время разрабатываются новые методики и подходы, направленные на формирование эмотивной компетенции у школьников.

К примеру, Чернышовым С. В. был предложен эмоционально-концептный подход к обучению иностранным языкам, основывающийся на влиянии и участии эмоций в развитии личности. Данный подход раскрывает и обосновывает концепцию обучения языку эмоций и способу их выражения, а также овладения обучающимися иноязычной картины мира [5, с. 140-141].

В рамках данного подхода содержанием обучения является совокупность различных умений и навыков, которые позволяют понимать эмоции собственные и эмоции носителя другого языка и другой культуры, их выражение разными лингвистическими средствами и управление ими в межкультурном взаимодействии.

Основным источником такого содержания обучения является эмоциональный концепт. Эмоциональный концепт – это сложное, структурное вербализованное образование, этнически и культурно обусловленное, включающее в себя культурную ценность. Эмоциональный концепт – это культурно значимые единицы иноязычного общественного сознания. Благодаря эмоциональным концептам в сознании учащихся происходит трансформация иноязычной информации под выработанные категории в родном социуме. В результате такой трансформации у учащихся присутствует развитый

эмоциональный интеллект, который позволяет личности адекватно реагировать как на родную, так и на иноязычную картину мира [2, с. 60].

Данный подход создает необходимые условия для формирования эмотивной компетенции, что является и основной целью эмоционально-концептного подхода, и его результатом.

На разных этапах обучения иностранному языку эмотивная компетенция реализуется в различных наборах эмоциональных умений и навыков, поэтому необходимо разрабатывать методики для формирования эмотивной компетенции на соответствующих уровнях и этапах.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что эмотивная компетенция, как составляющая коммуникативной компетенции, при обучении иностранным языкам играет важную роль, поскольку ведет к успешной межкультурной коммуникации. На данном этапе современного образования ведется большое количество исследований, направленных на изучение эмотивной компетенции, ее внедрение в школьную программу; разрабатываются различные методики, позволяющие формировать данную компетенцию. Все это позволяет говорить о том, что формирование эмотивной компетенции – одно из будущих приоритетных направлений современного образования, в частности, обучения иностранным языкам.

Список литературы:

1. Гез Н. И., Фролова Г. М. История зарубежной методики преподавания иностранных языков. М.: Академия, 2008. - 256 с.
2. Красавский Н. А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах: монография. – М.: Гнозис, 2008. – 376 с.
3. Павлючко И.П. Эмотивная компетенция автора художественного текста (на материале произведений Г.Гессе): дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград: ВГПУ, 1999. – 205 с.
4. Таюрская Н.П. Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт // Гуманитарный вектор. – 2015. - № 1 – с. 83-87

5. Чернышов С. В. Основные положения эмоционально-концептного подхода к обучению иностранным языкам. – 2014. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/177/chernyshov_177_138_145.pdf (дата обращения 04.04.2016)
6. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций. – М.: Гнозис, 2008. – 416 с.
7. Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопросы психологии. – 1997. - № 4 - с. 20 – 27.

**ЯЗЫКОВАЯ ИГРА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНОЯЗЫЧНЫХ СРЕДСТВ
В ЭРГОНИМИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ ЭРГОНИМОВ ГОРОДА САРАТОВА)**

Арутюнян Анна Сергеевна

студент 3 курса, Институт филологии и журналистики СГУ,

РФ, г. Саратов

E-mail: anna_a_1995@mail.ru

Свешникова Наталия Васильевна

научный руководитель, кандидат филологических наук, доцент по кафедре

теории, истории языка и прикладной лингвистики, Институт филологии

и журналистики СГУ,

РФ, г. Саратов

В современной жизни городская лексика активно реагирует на происходящие в жизни общества перемены. Такого рода изменения можно обнаружить, рассмотрев систему эргонимов, т.е. собственных наименований деловых объединений людей, предприятий, фирм, обществ и других организаций [2, с. 151]. При этом в данной системе проявляются и разнообразные региональные языковые особенности.

Как известно, в советское время продуктивной моделью создания эргонимов являлись родовые названия, такие как «Хлеб», «Продукты», «Столовая», часто с добавлением нумерации: «Парикмахерская 1», «Парикмахерская 2» и т.д. Эта модель используется и сегодня. По наблюдениям исследователей, почти треть названий магазинов не имеют своего имени и довольствуются традиционными наименованиями, с родовым обозначением: «Спортивный магазин», «Цветы», «Шляпы» и т.д. [4, с. 129] Но на сегодняшний день активно проявляется тенденция к дифференциации однотипных городских объектов, присвоению им имени собственного.

Задача эргонима заключается не только в выделении объекта именованного из числа себе подобных, но и в привлечении к нему внимания потенциального покупателя. Одним из современных приёмов выделения эргонима в многообразии городских наименований является **приём языковой игры**. Языковая игра, по мнению В. З. Санникова, - это намеренно допустимая

неправильность [3, с. 23]. Намеренная неправильность дает возможность достичь определённого эффекта: комического, экспрессивного, эффекта неожиданности и др. [1, с. 146]

Интересными для рассмотрения представляются эргонимы, основанные на языковой игре с использованием иноязычных элементов и единиц. Как известно, начиная с 90-х г. XX века, городской ландшафт отражает активный процесс заимствования иноязычной лексики. Применение языковой игры с использованием иноязычных средств – оригинальный прием в создании эргонимов, который делает номинации более экспрессивными и функциональными.

В системе эргонимов города Саратова наблюдаются следующие типы языковой игры с использованием иноязычных средств: графическая, словообразовательная, морфологическая и синтаксическая игра. Рассмотрим каждый тип в отдельности.

Языковая игра с графикой. Под графической игрой понимается использование невузальных графических средств для написания слова [1, с. 148]. Подобного типа игра в саратовской эргонимии представлена совмещением кириллической и латинской графики. Графогибриды, полученные в результате такого «словотворчества», могут быть семантическими и асемантическими.

Семантические графогибриды представляют собой наложение иностранного слова на русское, что при прочтении соответствует фонетическому облику русского слова. Иноязычная лексема соотносится с одним из слогов русского слова и несёт на себе основную семантическую нагрузку, отражая, как правило, направленность, род деятельности или вид предлагаемого товара того или иного учреждения. Приведём некоторые примеры языковой игры данного типа.

Рассмотрим эргоним «*Beerлога*». В данной номинации первый слог *beer* (соответствующий английскому слову, означающему «пиво») близок по звучанию первому слогу русского слова «*бер-лога*», но всё же отличается

от него: *beer* – [bɪə], *берлога* – [б'у³р / логъ]. На фоне фонетического сходства происходит игра слов. Применение английской морфемы в русском слове производит комический эффект. Такой способ наименования имеет цель удивить адресата, вызвать у него улыбку. Но кроме этого, англоязычная морфема «*beer*», соотнесённая с первым слогом русского слова «*берлога*», предполагает в подтексте направленность заведения, в котором продаётся пиво. Как видим, данная иноязычная единица, представленная в латинской графике, является многофункциональной.

В эргониме «*Шумoff*» производящая основа – «*шум*», суффикс – *-ов*, характерный для русских фамилий и преобразованный в английский предлог «*off*», одно из значений которого в языке-источнике – исключение чего-либо. Тем самым мы можем увидеть мотивированность использования данной иноязычной единицы в эргониме «*Шумoff*», принадлежащему компании пластиковых окон, хорошо сдерживающих шум.

Асемантические графогибриды представляют собой эргонимы, при создании которых использовались иноязычные компоненты, не несущие в себе дополнительной семантической нагрузки. Такие графогибриды могут состоять из чередования кириллических и латинских букв: *ЧАИНКА*, *АкаДемия красоты*, *ПодЗемка*, *Харизма*. Как правило, в данном типе графогибридов использование латинских букв в слове ничем не мотивировано. Они могут встречаться в эргониме как в середине, так и в начале слова (в качестве заглавной буквы).

К асемантическим графогибридам можно также отнести номинации с графической имитацией иноязычности. Иноязычные элементы используются в эргониме, чтобы придать ему сходство с иноязычным словом. Например, номинации, включающие в свой состав суффикс русских фамилий *-ов*, соотнесённый по своему звуковому сходству с предлогом «*off*»: *Карнизoff*, *Белозубoff*, *Кошелькoff*. В данных эргонимах, в отличие от номинации «*Шумoff*», мотивированность использования иноязычной единицы не наблюдается.

К языковой игре с графикой можно также отнести исконно русские слова, переданные при создании эргонима латиницей: *Drugoy, Yulia Stepanova, Shkaff, avva-mebel.ru, Zima.64* (с использованием нумерации). В данной группе выделяется эргоним «*Prikid*» (название магазина одежды), необычность которого в том, что для его создания была использована лексема из жаргонного словаря русского языка, и к тому же написана с помощью латинской графики.

Языковая игра на словообразовательном уровне. Она заключается в использовании иноязычных словообразовательных формантов / морфем при создании номинации. Так, эффект языковой игры может быть достигнут путём добавления суффиксоида *-бер(p)u/-berry*, в английском языке имеющий значение «ягода»: *Стейкбери, Iceberry, Voberry, Bookberry*. Данный суффиксоид имеет сходство с русским глаголом повелительного наклонения *бери*, что обыгрывается номинатором.

Активно используется в системе городских названий и другой суффиксоид *-ля(a)ндия/-ленд*, который служит для обозначения географических названий в языке-источнике: *Дверьленд, Стройляндия, Спортландия*.

Языковая игра на словообразовательном уровне проявляется также в создании сложных слов. Эргонимы данного типа соединяют в себе иностранное слово в латинской графике и русское (или заимствованное) слово или его часть в кириллической графике: *Зоомир, Зоо-рыболовный магазин, Канцwell, Автомix, vip-сувениры, Terra-суши*. Рассмотрим эргоним «*Канцwell*» (название канцелярского магазина). Он состоит из сокращенного слова «*канцелярский*», переданного кириллической графикой, и английского слова «*well*», переданного латинской графикой и являющегося в языке-источнике наречием со значением «*хорошо, отлично, удачно*». Тем самым в данный эргоним как бы вложено значение «канцелярский магазин, в котором можно произвести удачные покупки». Но следует заметить, что внутренняя форма номинации магазина будет понятна лишь людям, хотя бы в малой степени владеющим английским языком.

Морфологическая языковая игра заключается в использовании иноязычных частей речи при создании эргонима. Примером данной языковой игры является, в частности, использование английского междометия «OK», в языке-источнике имеющего значение «хорошо», «отлично». Так, в эргониме «ГородOK» выделен прописными буквами суффикс -ок, сходный с английским междометием «OK». Тем самым в название вложено значение положительной оценки, что на подсознательном уровне располагает к себе адресата.

Синтаксическая языковая игра представляет собой синтаксически значимое образование, состоящее из иноязычной единицы и единицы русского языка. Такими образованиями часто являются словосочетания: *Мех & Кожа, Бильярд & Бар, Мебель & Интерьер кухни & купе, Обувь & аксессуары и др.*

Таким образом, наш материал показал, что в эргонимической системе города Саратова в настоящее время активно проявляется тенденция к широкому распространению языковой игры с использованием иноязычных средств. Применение приёма игры с иноязычными средствами даёт номинаторам больше возможностей для создания оригинальных, экспрессивных наименований учреждений.

Список литературы

1. Бутакова Е.С. Лингвистическая креативность в томской эргонимии // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. - № 3. - С. 146-152.
2. Подольская Н.В. Словарь русских ономастических терминов. – М.: Наука, 1978. – 198 с.
3. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. – М.: Языки славянских культур, 2002. – 552 с.
4. Современный русский язык: социальная и функциональная дифференциация / Рос. академия наук. Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова; [под ред. Л.П. Крысина]. М.: Языки славянской культуры, 2003. – 568 с.

СПОСОБЫ АКТУАЛИЗАЦИИ МНОГОЗНАЧНОСТИ СЛОВА В БРИТАНСКОЙ ГАЗЕТЕ

Гарбуз Ирина Анатольевна

*студент 2 курса магистратуры, филологический факультет, СПбГУ,
РФ, г. Санкт-Петербург
E-mail: ira-rebelde@rambler.ru*

Елисеева Варвара Владимировна

*научный руководитель, канд. филологических наук, доцент СПбГУ,
РФ, г. Санкт-Петербург*

Не так давно сохранение многозначности слова в тексте рассматривалось, как редкое нарушение закономерности, не заслуживающее детального теоретического описания. Однако сейчас, в сознательном использовании слова одновременно в двух или более значениях такие исследователи как Ю.Д. Апресян, А.С. Головкина, И.Г. Ольшанский склонны видеть явление, заслуживающее статуса полноправного и самостоятельного лингвистического объекта [1; 3; 7]. Как утверждает Л.А. Новиков, типичность и закономерность связей между лексико-семантическими вариантами одного слова делают полисемию эффективным, удобным и продуктивным лингвистическим явлением, поскольку многозначные слова обладают большим творческим потенциалом [6].

Как пишет И.В. Арнольд, полисемия не мешает людям понимать друг друга, поскольку ситуация и контекст («словесное окружение, в котором употребляется слово») всякий раз снимают многозначность и придают слову точное значение. При употреблении в речи, многозначная языковая единица реализуется в одном из своих значений и, таким образом, вся деятельность по разрешению многозначности опирается на контекст анализируемого слова, в котором и содержится информация, используемая для определения его значения [2; 3].

Выдвижение речевой неоднозначности А.А. Зализняк считает особым приемом организации текста [4]. Также существуют и другие типы некаламбурного совмещения значений, т.е. явления объединения значений

многозначного слова [4]. Среди них выделяют «склеивание», «сплав», «мерцание» и «принцип тернарной семантики».

Творческий характер полисемии состоит в создании структур, позволяющих более одной интерпретации. В обычной коммуникации говорящий заботится о том, чтобы его адекватно поняли (максимы Грайса), поэтому смысл высказывания весьма ясно соотнесен с денотатом ситуации. В тех случаях, когда происходит намеренное использование многозначного слова, автор актуализирует в высказывании дополнительные значения, смыслы.

Средства массовой информации – мощная сила воздействия на сознание людей, средство оперативного донесения информации в разные уголки мира, наиболее эффективное средство влияния на эмоции человека, способное убеждать реципиента наилучшим образом. Газетные тексты являются наиболее удобным и доступным материалом для лингвистического исследования, поскольку авторская фантазия не ограничена. В статьях могут использоваться самые разные средства выразительности на уровне фонетики, морфологии, лексики, синтаксиса. Эти средства могут сочетаться, и, даже, использоваться одновременно, прекрасно дополняя друг друга. Что касается многозначных слов, то они обладают большим творческим потенциалом. Данный прием используется в текстах современных СМИ для привлечения внимания адресата к тексту (без иронического эффекта), создания эффекта непредсказуемости, который играет важную роль в речевом манипулировании [5].

Полисемия является многогранным филологическим понятием, которое выполняет разнообразные функции и может использоваться автором для создания эффекта неоднозначности, ироничности и привнесения имплицитного смысла в содержание текста или высказывания [5].

Кроме того, эксплуатация многозначности позволяет делать высказывание более емким, содержащим сразу несколько смыслов, каждый из которых может быть наделен определенной функцией: номинативной, оценочной, ассоциативной и/или стилистической [5].

Анализ 100 статей интернет-версии британской газеты «The Daily Telegraph», позволил нам выделить три способа эксплуатации полисемантического потенциала языковой единицы – одновременную и последовательную реализации многозначного слова, а также конвергенцию приемов. При отборе материала мы ориентировались на заголовки статей, которые, являясь частью текста, могут содержать в себе указание на ту или иную языковую единицу, способную к реализации своей полисемантичности в определенном контекстном окружении.

Приведем несколько примеров. Так, в статье под заголовком «Tidy Sums», мы наблюдаем пример последовательной реализации полисеманта. Автор статьи говорит о том, что в современной британской семье родители выдают еженедельно своим детям 12,05 фунтов стерлингов в качестве карманных денег. Журналист размышляет о том, является ли эта сумма слишком крупной и предлагает родителям ввести систему поощрений, когда подростки смогут получить денежное вознаграждение, лишь сделав что-нибудь полезное.

В данном случае нас будет интересовать многозначное прилагательное *tidy*, которое последовательно раскрывает два своих значения: ядерное – «аккуратный, чистый» (*arranged neatly and in order*) и периферийное, разговорное – «значительный, приличный» (*(of an amount, especially of money) considerable*). Таким образом, при знакомстве с заголовком и первой половиной статьи, читатель воспринимает полисемант *tidy* в своем втором, разговорном значении, при этом, лишь после полного ознакомления с материалом, становится ясно, что автор делает отсылку на первое, ядерное значение («чистый»), предлагая обменивать карманные деньги на помощь по дому, а именно уборку и мытье посуды; происходит буквализация прилагательного *tidy*. Следовательно, в описанном примере, происходит последовательная реализация двух значений многозначного слова, тем самым делая заголовок этой статьи выразительным и привлекательным для читателей.

Одновременную актуализацию полисеманта можно проиллюстрировать следующим примером. В статье под названием «A Flood of Excuses» речь идет

о наводнении в Корнуолле. Местные жители недовольны работой метеорологов, которые не смогли предсказать данное природное явление. При этом ущерб, нанесенный стихией, оценивается миллионами фунтов стерлингов, а метеорологическая служба находит массу отговорок, чтобы снять с себя ответственность за произошедшее, объясняя это тем, что их работа состоит в том, чтобы предсказать дождь, а не наводнение.

В этом примере нас интересует многозначное существительное *flood*; в словаре зафиксировано пять значений этого полисеманта. Здесь существительное *flood* актуализируется одновременно в двух значениях – *the state of a river that at an abnormally high level* («наводнение») и *a great outpouring or flow*, что в сочетании с существительным *excuses* говорит о том, как сильно метеорологическая служба не хочет брать на себя ответственность за свою плохо выполненную работу, в результате которой пострадало много людей. Соотнося значение слова с ситуацией, определить которую удастся при обращении к макроконтексту (содержанию всей статьи), и применяя метод вероятностного отбора значений, можно говорить об одновременной реализации нескольких значений существительного.

В ряде случаев для привлечения внимания читательской аудитории журналисты используют широкий диапазон языковых средств, в том числе и одновременно несколько приемов многопланового представления значений полисемантов. Примером такой конвергенции приемов служит следующая статья: «Swiss Guard Band: On the Front Line of Pope Music». В этой статье рассказывается о группе солдат Швейцарской гвардии, которая защищает Папу Римского, а также исполняет живую музыку для него. В преддверии Рождества они впервые готовят к выпуску музыкальный альбом.

Начнем анализ данного примера с существительного *band*, которое имеет несколько смыслов. Данный полисемант эксплуатируется одновременно в нескольких значениях – *a group of people who have a common interest or purpose or who share a common feature* («группа людей») и *a small group of musicians and vocalists who play pop, jazz, or rock music* («группа, ансамбль»).

Сочетание данной лексемы с существительным *guard* можно трактовать как «группа гвардейцев» либо как «музыкальная группа, состоящая из гвардейцев». Следующий компонент заголовка - *front line*, также является примером словосочетания с несколькими значениями: 1. (military) the most advanced military units or elements in a battle; 2. the most advanced, exposed, or conspicuous element in any activity or situation. Происходит одновременная актуализация как ядерного, так и периферийного значений («передовая», «передний план»), а также существительное *front line* подчеркивает военную направленность статьи и связь с сочетанием *guard band* как группы военных. Наконец, последним элементом анализа является слово *rope*, которое с одной стороны, употреблено в своем прямом значении «глава Римской Католической Церкви», а с другой, представляет собой деформированное слово. Автор статьи использует фоносемантическую ассоциацию, подразумевая под существительным *rope* прилагательное *pop*, то есть «популярную» музыку. Можно сказать, что в данном примере происходит ассоциативное наложение слов *rope* и *pop*. Таким образом, конвергенция приемов способствует усилению эмоционально-экспрессивной окраски статьи, развития образной основы и привлечение внимания читателя.

Рассмотрев одновременную реализацию нескольких значений многозначного слова, мы предполагаем, что для данных примеров более характерен такой тип некаламбурного совмещения значений как «сплав» (совмещение прямого и переносного значения одного слова), в то время как для примеров с последовательной реализацией нескольких значений многозначного слова более характерен такой тип некаламбурного значения, как «мерцание» ((попеременное обнаружение то одного, то другого значения).

Проанализировав различные способы реализации значений полисеманта в статьях «The Daily Telegraph», мы видим, что главная функция полисемантов в текстах - выделение ключевых, значимых слов. Статьи, в которых многозначное слово актуализируются в нескольких значениях, с одной стороны, отличаются емкостью, высокой степенью компрессии информации, а,

с другой стороны, такие слова, обладая качеством выразительности, придают всей статье живость, оригинальность, свежесть.

Для достижения определенных прагматических эффектов автор может задействовать широкий диапазон средств выдвижения многозначности слова через столкновение ЛСВ в каламбуре и различные вариации некаламбурного совмещения значений. В сложных контекстных условиях иногда происходит конвергенция нескольких приемов, что позволяет исследователям выделять несколько типов актуализации значений многозначного слова.

Список литературы:

1. Апресян Ю.Д. О регулярной многозначности. (Известия АН СССР. Отделение литературы и языка. - Т. XXX. Вып. 6. - М., 1971.
2. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. – М.: Просвещение, 1990. – 133 с.
3. Головкина А.С. Полифония слова в художественном тексте (на материале произведения Дж. Джойса «Дублинцы»: Автореферат дис. канд. филол. наук. – Самара, 2011. – 22 с.
4. Зализняк А.А. Феномен многозначности и способы его описания // Вопросы языкознания. – 2004. – №2. – С. 20-45.
5. Михеева Е.С. Стилистический прием полисемантики в текстах СМИ (на материале русскоязычных газетных заголовков и рекламных слоганов): Автореферат дис. канд. филол. наук. – Москва, 2013. – 22 с.
6. Новиков Л.А. Избранные труды. Том I. Проблемы языкового значения. – М.: Изд-во РУДН, 2001. - 672 с.
7. Ольшанский И.Г. Лексическая полисемия в современном немецком языке (системные, коммуникативные и лексикографические аспекты): Автореферат дис. доктора филол. наук. – Москва, 1991. – 53 с.

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С ЦВЕТОВЫМ КОМПОНЕНТОМ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ

Егорова Александра Юрьевна

*студент 3 курса, кафедра английского языка НовГУ,
РФ, г. Великий Новгород*

Email: alexa-egorova1309@yandex.ru

Розе Елена Евгеньевна

*научный руководитель, канд. филологических наук, доцент кафедры
английского языка НовГУ,
РФ, г. Великий Новгород*

Цветообозначение является актуальным предметом исследования для лингвистики, т.к. в языках существует множество устойчивых сочетаний с компонентом, обозначающим цвет, позволяющих изучить, оценить и понять цветовую, а также языковую картину той или иной культуры.

Изучением символики цвета занимались Эрнст Бенц, Рене Юиг, В.Кандинский, С.М. Эйзенштейн, И.В. Гете и др., а само явление цветосимволизма активно используется писателями и поэтами.

В ходе исследования было рассмотрено 28 ФЕ с цветовым компонентом «черный», «белый», «красный», «синий». В данной статье мы остановимся на самых интересных, на наш взгляд, и употребительных фразеологических единицах английского языка, имеющих в своем составе компонент, обозначающий цвет.

Черный цвет – один из базовых цветов из всего цветового спектра. Как показывают наши исследования, большинство ФЕ с компонентом “black” имеют отрицательную коннотацию. Мы объясняем это тем, что в нашей культуре черный цвет – символ тьмы, зла, отрицания. Известно, что черный цвет – “the colour of sin and sorrow” [14]. Исходя из этих ассоциаций, мы имеем ряд фразеологизмов с лексемой “black”: black eye – *стыд, позор* [6], black Monday – *черный понедельник* [6], black book(list) – *черный список* [6], give a black look – *злобно, сердито взглянуть* [6], black sheep – *белая ворона* [5],

которые негативно описывают то или иное явление. Рассмотрим употребление некоторых ФЕ в контексте:

“Four years ago, David Cameron was the blackest of black sheep in Brussels. He had upped and left a meeting after using the UK’s veto to block the Lisbon Treaty. Nick Clegg, it was said, spent the next few days applying all his diplomatic skills to mending fences” [9].

Из приведенного примера видно, что ФЕ black sheep имеет пейоративную коннотацию, которая интенсифицируется с помощью прилагательного в превосходной степени “the blackest”. Данный фразеологизм является меткой оценкой некорректного поведения Дэвида Кэмерона. Этимология устойчивого словосочетания связана с английским поверьем: шерсть черной овцы нельзя было перекрасить, и поэтому овца являлась бесполезной [2, с.46; 5]. Так, ФЕ black sheep стала использоваться для обозначения человека, выделяющегося из толпы по отрицательному признаку. Стоит отметить, что данной английской ФЕ в русском языке соответствует ФЕ «белая ворона», которая также имеет пейоративную оценку. Использование разных цветов в эквивалентных фразеологических единицах в разных языках свидетельствует о том, что русские и английские поверья часто не совпадают, поскольку не совпадал культурно-исторический опыт этих стран.

“Hundreds of billions of pounds have been wiped off global markets on a day dubbed ‘Black Monday’. The main Shanghai index fell by up 9 pc on Monday as renewed turmoil struck Chinese markets, leading to sharp falls across the globe”[18].

День, который принес потери в миллионы фунтов, назван «черным понедельником».

Кроме «черного понедельника» существует выражение *черная пятница* – black Friday, известное как «день распродаж».

“The lure of Black Friday sales over November led to a surprise jump in British retail sales last month, as shoppers opened their wallets both in department stores and online”[12].

Из текста ясно, что «черная пятница» принесла большую прибыль работникам розничной торговли. Определение «черная» не имеет отрицательной окраски в данном примере, поскольку эпитет “black” символизирует «прибыль» и, возможно, связан с ФЕ *be in the black*, которая несет позитивную оценку явления, в отличие от выше приведенных ФЕ, и имеет значение *вести дело прибыльно, получать доход* [4, с.86]. Этимологически ФЕ *be in the black* связана с бухгалтерской практикой, в которой расходы отмечались красным цветом, поэтому *be in the red* – *находиться в долгах, быть в минусе* [4, с.625; 5], а доходы – черным [5].

Интересно будет отметить следующий факт. В русском языке существуют устойчивые словосочетания «черный юмор», «отложить на черный день». Любопытно, что в английском языке данные единицы имеют свою интерпретацию: *sick humour, save smth. for a rainy day* и совершенно не связаны с цветом. Вероятно, это можно объяснить следующим образом. Одно из значений определения *sick* в ФЕ *sick humour* – “mentally twisted” [14]. В древнеанглийском языке “*seostmod*” означало “infirm of mind” [14]. Именно такой смысл и несет в себе рассматриваемая единица. Что касается идиомы *save smth. for a rainy day*, предполагаем, что ее можно связать с особенностями британской погоды. Всем известно, что дождь – очень частое явление в Великобритании, а дождливый день – мрачный, неприятный, противный. Эти ассоциации стали использоваться в переносном смысле и легли в основу ФЕ *save smth. for a rainy day*.

Белый цвет – абсолютный антипод черного. Символика белого цвета многогранна. Белый является выражением разрешения, бегства, освобождения от всякого сопротивления[3]. Хорошим примером является ФЕ “*hang out (show, raise) the white flag*” – *прекращать сопротивление, капитулировать, сдавать свои позиции* [6]. В подтверждение можно привести следующий пример:

“Senior shadow cabinet figures believe Labour leader Jeremy Corbyn’s team is adopting a deliberate, self-defeating strategy of downplaying Labour’s prospects

and is, in effect, raising the white flag in advance, to minimise criticism if and when it suffers damaging losses”[11].

Еще одно значение белого цвета – чистота, невинность, безупречность [3, с.120,154] что находит отражение в ФЕ whiter than white – очень, *крайне честный*[5]:

“And at a time when I think lots of businesses are struggling to build consumer trust for various reasons I think it's really, really, really important in this space to be whiter than white with your customers”[15].

Используемая здесь идиома “whiter than white” подчеркивает и метафорически передает важность честности для завоевания доверия у клиентов.

Безупречность, чистоту можно образно передать и другими фразеологизмами – white day – *счастливый день* [1], (lily-)white reputation – *безупречная репутация* [5].

Белый цвет может нести пейоративную оценку, например, в ФЕ show the white feather – *струсить, смалодушничать* [6]. Белое перо в хвосте бойцового петуха считалось признаком плохой породы. В Англии и Австралии посылали белое перо лицам, уклоняющимся от несения военной службы или подозреваемым в этом [6]. В современном английском языке этот фразеологизм не утратил своего значения:

“Approximately 16,000 British conscientious objectors refused to fight during the war. Some worked in civilian jobs, others were sent to prison. Many were handed a white feather as a sign of cowardice and to try to shame them into fighting” [17].

Очевидно, что «белое перо» – символ позора.

Неоднозначную коннотацию, на наш взгляд, имеет ФЕ white lie – *безвредная ложь* [1] – вынужденная ложь, которую говорят из вежливости или с целью уберечь человека от огорчения. Здесь прилагательное “white” употреблено в значении “harmless” [14]. Понятно, что, используя «белую ложь», мы действуем из благих намерений и стремимся оградить человека от неприятностей. Однако, само слово “lie” воспринимается нами негативно,

ведь ложь не приводит ни к чему хорошему, и даже сокрытие некоторых фактов может навредить.

Красный цвет – самый активный цвет, бросающийся в глаза и привлекающий к себе внимание [3, с.36]. Такое значение, вероятно, заложено в ФЕ *red herring*. Раньше охотники использовали копченую (red) селедку, чтобы научить собак брать след дичи, несмотря на отвлекающие запахи[6]. Затем словосочетание стало устойчивым и приобрело значение «отвлекающий маневр»:

“All this talk of mental illness and parenting is a red herring. The issue is, has always been — accessibility of guns” [13].

В данном контексте фразеологизм *red herring* имеет отрицательную коннотацию, т.к. характеризует факторы, отвлекающие внимание от важного вопроса.

Часто красный цвет ассоциируют с кровью [3, с.23]. Кровь можно обнаружить на руках убийцы после совершения преступления, поэтому ФЕ *to catch red-handed* имеет значение *поймать на месте преступления, поймать с поличным* [4, с.624]. В современном английском языке эта идиома используется не только в отношении убийц, но и других преступников.

“Last week came reports that investigators had caught Roberto Helg, Palermo’s chamber of commerce leader and another “anti-Mafia champion”, red-handed as he pocketed €100,000 (£72,100) that he’d extorted from a local businessman, who had tipped off police”[8].

Если говорить о красном цвете, как о мелиоративе, то можно привести пример ФЕ *red carpet* – *почетный прием*, значение которой свидетельствует об обычае раскатывать красный ковер, чтобы поприветствовать королевского или другого уважаемого гостя[6]. Вероятно, это связано с тем, что долгое время красный был цветом, символизирующим силу и власть [3, с.27]. Данное устойчивое выражение широко используется и в настоящее время:

“Robert Mugabe rolls out red carpet for Chinese premier in hope of securing further funds for Zimbabwe” [7].

Символика синего цвета также разнообразна. Он может символизировать спокойствие, тоску, меланхолию [3, с.19] (blue devils – *уныние* [1], feel (be in) blue – *хандрить, находиться в унынии* [5]), или, наоборот, беспокойное состояние, тревогу [3, с.53] (blue fear – *паника, жуткий страх* [4, с.93]), неожиданность (bolt from the blue – *неожиданное событие*[6], out of the blue – *неожиданно, как гром среди ясного неба* [4, с.93]) или что-то редкое (once in a blue moon – *крайне редко* [6]). Кроме того, синий цвет может являться символом величия, власти, исключительности [3, с.51] (blue blood – *голубая кровь* [14], blue ribbon – *исключительный, самый лучший* [5]).

Остановимся на некоторых примерах. Интерес представляет, на наш взгляд, ФЕ once in a blue moon, которую можно перевести на русский язык гиперболически – *раз в сто лет, в кои-то веки*. Голубую луну, очевидно, можно увидеть крайне редко. Такое значение и легло в основу данной ФЕ для образного обозначения редкого явления.

“It may be flawed – weak libretto, slow pace – but what an outrage that a work of such ineffable gorgeousness has just been lying around, heard once in a blue moon!”[10].

В ФЕ blue-ribbon синий цвет выступает символом величия, власти, исключительности. «Королевский» синий цвет символизировал «небесное» происхождение правителей [3, с.51]. Вероятно, данное устойчивое выражение связано с Орденом Подвязки, ведь из истории известно, что сама подвязка была синего цвета[5]. В настоящее время идиома используется в значении «исключительный, самый лучший».

“That performance suggested the 21-year-old would back up his confident predictions prior to these Games, principally when he told his rivals to "brace themselves" for his display in the final of swimming's blue ribbon event”[16].

В данном отрывке речь шла об Олимпийских играх, которые, как известно, являются существенным, самым лучшим событием в спорте.

Проанализировав примеры, мы видим, что ФЕ с цветовым компонентом являются актуальными и широко используются в англоязычных СМИ для создания образности, интенсификации оцениваемого признака или действия.

Список литературы:

1. Английские идиомы с названиями цветов. – 3.03.2014. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://grammar-tei.com/anglijskie-idiomy-s-nazvaniyami-cvetov-english-idioms-with-colors/> (дата обращения: 22.03.2016)
2. Артемова А.Ф., Леонович О.А. Страноведение через идиоматику: учеб. пособие по английскому языку. М.: Флинта, 2014. – 129 с.
3. Браэм Г. Психология цвета. М.: АСТ: Астрель, 2009. – 159 с.
4. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. М.: Русский язык, 1984. – 945 с.
5. Словари и энциклопедии на Академике. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://dic.academic.ru> (дата обращения: 7.04.2016)
6. Ammer C. American Heritage Dictionary of Idioms. Boston: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company, 1997. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://gimnasio-altair.com/exe/idioms/ahd.pdf> (дата обращения: 16.03.2016)
7. Dawber A. President Xi Jinping in Africa: Robert Mugabe rolls out red carpet for Chinese premier in hope of securing further funds for Zimbabwe // The Independent. – 1.12.2015. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.independent.co.uk/news/world/africa/president-xi-jinping-in-africa-robert-mugabe-rolls-out-red-carpet-for-chinese-premier-in-hope-of-a6756401.html> (дата обращения: 19.01.2016)
8. Day M. Italy's 'anti-Mafia industry' comes under suspicion after shock claims over senior figures in fight against organised crime // The Independent. – 8.03.2015. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.independent.co.uk/news/world/europe/italys-anti-mafia-industry-comes-under-suspicion-after-shock-claims-over-senior-figures-in-fight-10094448.html> (дата обращения: 19.01.2016)
9. Dejevsky M. Good news: 2015 was the year lessons were - finally – learned // The Independent. – 23.12.2015. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.independent.co.uk/voices/2015-was-the-year-lessons-were-finally-learned-a6784631.html> (дата обращения: 19.01.2016)
10. Duchon J. Wexford Opera Festival, Ireland // The Independent. – 1.11.2012. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.independent.co.uk/arts-entertainment/classical/reviews/wexford-opera-festival-ireland-8273338.html> (дата обращения: 19.01.2016)

11. Helm T. Jeremy Corbyn 'preparing Labour for losses in local elections'. // The Guardian. – 23.01.2016. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.theguardian.com/politics/2016/jan/23/corbyn-preparing-labour-losses-local-elections-kezia-dugdale-scotland> (дата обращения 19.03.2016)
12. Knowles T. Black Friday provides a fillip for retail sales. // The Times. – 17.12.2015. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.thetimes.co.uk/tto/business/economics/article4643562.ece> (дата обращения: 16.03.2016)
13. Moore L. Readers Respond: 'A Mother's Reckoning' // The New York Times. – 18.02.2016. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://www.nytimes.com/2016/02/18/books/review/readers-respond-a-mothers-reckoning.html?_r=0 (дата обращения: 22.03.2016)
14. Online Etymology Dictionary. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.etymonline.com> (дата обращения: 22.03.2016)
15. O'Reilly L. A mobile carrier with 25 million customers is in the 'well advanced' stages of looking at technologies to block mobile ads across its network // Houston Chronicle. – 25.11.2015. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.chron.com/technology/businessinsider/article/UK-mobile-carrier-O2-is-in-the-well-advanced-6656348.php> (дата обращения: 22.03.2016)
16. Press Association. London 2012: Nathan Adrian wins 100m freestyle gold in 47.52 seconds // The Guardian. – 1.08.2012. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.theguardian.com/sport/2012/aug/01/london-2012-olympics-swimming-nathan-adrian> (дата обращения: 19.03.2016)
17. Williams M. Top 10 facts you didn't know about the first world war // The Guardian. – 1.07.2014. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.theguardian.com/childrens-books-site/2014/jul/01/top-10-first-world-war-facts-marcia-williams> (дата обращения: 19.03.2016)
18. Yeomans J. How did Black Monday start? // The Daily Telegraph. – 24.08.2015. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.telegraph.co.uk/finance/china-business/11821043/How-did-Black-Monday-start.html> (дата обращения: 16.03.2016)

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «LOVE» В РОМАНЕ Э.СИГАЛА «LOVE STORY»

Задорожная Елена Игоревна

*студент 2 курса магистратуры, филологического факультета СПбГУ,
РФ, г. Санкт-Петербург
E-mail: elenazadorozhnaja@mail.ru*

Иванова Елизавета Васильевна

*научный руководитель, доктор. филол. наук, профессор кафедры английской
филологии и перевода СПбГУ,
РФ, г. Санкт-Петербург*

Понятие «концепт» является одним из ключевых понятий различных наук: лингвокультурологии, лингвоконцептологии, когнитивной лингвистики, психологии, философии и ряда других. Представители различных наук рассматривают концепт под разными углами зрения, в связи с чем существует большое количество определений этого термина и подходов к его изучению.

В рамках когнитивной лингвистики при рассмотрении концепта можно выделить когнитивную теорию личности и когнитивную теорию социума. Сторонники первого подхода полагают, что концепт – это единица ментального плана. Предполагается, что индивид, оперирует концептами в процессе мышления и коммуникации [2, с. 17-33].

Сторонники второго подхода рассматривают концепт как знание о том или ином объекте, которое закрепилось в семантике языковых единиц и входит в качестве составляющей в языковую картину мира. Субъектом анализа при втором подходе выступает не индивид, а социум, однако важно заметить, что оба эти подхода тесно связаны друг с другом [3, с. 41].

В данной работе в рамках когнитивной теории социума при анализе концепта будет использоваться теория семантического поля. Согласно исследователям Н. Н. Болдыреву, И. А. Стернину в полевой структуре будет выделяться ядро и периферия.

Н.Н. Болдырев полагает, что необходимо выделять определенные признаки концепта, которые отражают в сознании человека объективные

и субъективные характеристики предметов и явлений, а также различаются по степени абстрактности. Ядро концепта составляют конкретно-образные характеристики, которые являются результатом чувственного восприятия мира, его каждодневного познания. Абстрактные признаки являются производными по отношению к тем, которые отличаются большей конкретностью, и отражают специальные знания об объектах, полученные в результате теоретического, научного познания [1, с. 123].

И.А. Стернин подчеркивает в своих работах многослойность концепта и выделяет в структуре концепта базовый слой, который включает в себя определенный образ - единицу универсального предметного кода, которой индивид оперирует в ходе мыслительной деятельности, и дополнительные концептуальные признаки. Совокупность базового слоя и дополнительных когнитивных признаков и слоев составляют объем концепта и определяют его структуру.

Кроме ядра, в структуре концепта также выделяют интерпретационную часть – совокупность слабо структурированных предикаций, отражающих интерпретацию отдельных концептуальных признаков и их сочетаний в виде утверждений, установок сознания, свойственных определенной культуре. Интерпретационное поле концепта составляет его периферию [5, с. 134].

Каждая концептуальная система вербализуется при помощи языка. Стабилизирующим элементом этого процесса является определенный национальный язык, посредством которого закрепляются определенные эстетические, социальные, культурные ценности, свойственные данному историческому этапу [4, с. 135].

Концепт любви является базовым общечеловеческой категорией, которая находит отражение в любом языке. Лексема «love» номинирует один из основных концептов американской культуры. Источником материала для исследования данного концепта послужил любовный роман XX века довольно популярного автора Эрика Сигала «Love Story», так как представляется, что

именно на материале творчества этого автора наиболее ярко и с разных сторон представлена репрезентация концепта «Love» в английском языке.

Проанализировав корпус примеров, собранных на материале романа посредством метода сплошной выборки, мы обнаружили определенные семантические связи между лексемами, вербализующими концепт «Love» в рамках данного романа, что дает возможность поделить корпус примеров на определенные семантические блоки. В основе разделения семантических блоков лежали дефиниции лексемы love, приведенные в словаре Oxford Advanced Learner's Dictionary:

1. Affection. A strong feeling of deep affection for somebody/something, especially a member of your family or a friend.

2. Romantic. A strong feeling of affection for somebody that you are sexually attracted to.

Соответственно в рамках данного романа, концепт Love представлен двумя семантическими блоками: Love/ Affection(for a member of your family or a friend) и Love/ Romantic (affection for somebody that you are sexually attracted to).

Семантические блоки в свою очередь представлены семантическими группами, лексемами, объединенными общим семантическим признаком. Так, в семантическом блоке Love/ Romantic, можно выделить следующие семантические группы: Love/care, Love/feeling, Love/physical attraction, Love/marriage. А в семантический блок Love/Affection входят следующие семантические группы: Love/care, Love/hatred, Love/address, Love/feeling. Семантические группы представлены наименьшими единицами – лексемами. Однако в рамках данного исследования, единицами анализа будут выступать не лексемы, а семантические группы. Репрезентацию концепта «Love» в рамках романа Э. Сигала «Love Story» можно представить в виде таблицы (табл. 1):

Таблица 1.

Вербализация концепта «Love» в романе Э. Сигала «LoveStory»

| Концепт «Love» | | |
|----------------|--------------------------|--|
| | Семантические группы | Примеры |
| Love/Romantic | Love/feeling | 1)- Hey, Oliver, did I tell you that I <u>love</u> you? -Do you <u>love</u> me, Jenny? -I don't just <u>love</u> you... I <u>love</u> you very much, Oliver. 2)-I <u>love</u> you not only for yourself. I <u>love</u> your name. And your numeral. 3)- Jen... I think... I'm <u>in love</u> with you. |
| | Love/care | 1)- Would you please <u>hold me very tight</u> ? I got onto the bed with her and <u>put my arms around her</u> . 2) I would <u>be happy to do her any favor whatsoever</u> . |
| | Love/marriage | 1) – What about our <u>marriage</u> ? - Who said anything about <u>marriage</u> ? You want <u>marry</u> me? - Yes. 2) – I wasn't <u>married</u> then. Speaking as a <u>married</u> woman, I consider this place to be unsafe at any speed. |
| | Love/physical attraction | 1) I <u>kissed</u> her lightly on the forehead. I <u>kissed</u> her again. But not on the forehead, and not lightly. 2) Jenny, for Christ's sake, how can I read John Stuart Mill when every single second I'm dying to <u>make love to</u> you. 3) It all happened at once. Everything. I was <u>unhurried</u> , so <u>soft</u> , so <u>gentle</u> ... this was the real Jenny – the <u>soft</u> one, whose touch was so <u>light</u> and so <u>loving</u> . |
| Love/affection | Love/hatred | 1) “Why do you <u>hate</u> him so much?” she asked at last. “I'm Oliver Barrett the Fourth, ” I answered. “All Barretts have to be successful. And that means I have to be good at everything, all the time. I <u>hate</u> it.” 2) Across the ice, among the crowd, I saw him. My father. <u>OldStonyface</u> . 3) -What term do you employ when you speak of your progenitor? - <u>Sonovabitch</u> . -He wears a mask? -In a way, yes. <u>Of stone</u> . <u>Of absolute stone</u> . |
| | Love feeling | 1) - Oh ,me too, <u>Phil</u> . I love you too, Phil. 2) ... she adhered to some atavistic <u>Italian-Medierranian notion of papa-loves-bambinos</u> . |

Данная таблица демонстрирует схематическую репрезентацию концепта «Love» в рамках романа Э. Сигала. Метод количественных подсчетов позволит выделить семантические группы, репрезентирующие ядро концепта «Love», а также семантические группы репрезентирующие периферию концепта «Love». Общий корпус примеров насчитывает 147 лексических единиц,

из них 110 лексических единиц входят в семантический блок Love/ Romantic, и 37 лексем входят в семантический блок Love/ Affection. К ядру первого семантического блока относится семантическая группа Love/feeling, которая насчитывает 36 языковых репрезентаций. К ближней периферии относится семантическая группа Love/physical attraction (31 репрезентация). К дальней периферии относятся семантические группы Love/Marriage(25 репрезентаций) и Love/care (18 репрезентаций).

Рассматривая второй семантический блок, Love/ Affection, мы выяснили, что к ядру относится семантическая группа Love/feeling (21 языковая репрезентация), а к периферии Love/hatred (16 языковых репрезентаций).

Выделение ядра и периферии позволило реконструировать концепт «Love» в романе Э. Сигала «Love Story». Любовь в романе представляется глубинным нежным чувством, которое вызывает потребность в человеке заботиться и оберегать своего любимого. Опираясь на когнитивную теорию социума, можно сделать вывод, что подобная репрезентация концепта «Love» свойственна американской лингвокультуре, поскольку роман Э. Сигала «Love Story» является одним из самых ярких романов XX века, и наиболее точно отражает языковую действительность того времени.

Список литературы:

1. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика: курс лекций по английской филологии. Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2001. – С. 123.
2. Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода// ВЯ. - 1994. - №4. - С. 17-33.
3. Иванова Е.В. Концепт как одна из основных единиц когнитивной лингвистики // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2006. Сер. 9, вып. 3. – С. 40 – 48.
4. Средства выражения интенсивности чувства любви (на материале фразеологизмов русского и английского языков) // Материалы XIII Междунар. конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов». – М.: Факультет иностранных языков и регионоведения МГУ, 2006. – с. 134 – 138.
5. Чижова Л.А. Понятие концепта и системы концептов в теории коммуникации. М., 2007. - 134 с.

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ И ВАРИАНТНЫЕ ПОСЛОВИЦЫ И АФОРИЗМЫ В РОМАНЕ А.В.ИВАНОВА «ГЕОГРАФ ГЛОБУС ПРОПИЛ»

Костяхина Анна Константиновна
студент 4 курса ИФЖиММК ЮФУ,
РФ, Ростов-на-Дону
E-mail: ann.kostyahina@mail.ru

Роман А.Иванова «Географ глобус пропил» отличается богатством фразеологических и паремиологических единиц, которые автор вложил в уста главного героя. Под выражение «фразеологизм» чаще всего понимают устойчивые сочетания следующих типов: идиомы, коллокации, пословицы, поговорки, грамматические фразеологизмы.

В тексте романа можно выделить 3 основные группы таких выражений. Первая – прецедентные высказывания, пословицы, фразеологизмы, цитаты, употребленные в общеизвестной форме без изменения содержания или компонентов. Вторая и самая распространенная группа – индивидуально-авторские афористичные выражения и окказиональные пословицы. И третья группа – паремиологические и фразеологические единицы, претерпевшие авторскую трансформацию в планах выражении и/или содержания. Восстановить исходную идиому в таких случаях достаточно легко. Такого рода языковые единицы весьма интересны для изучения и будут отражены в нашей работе. Назовем их «интертекстуальные высказывания», варианты пословицы и афоризмы.

К интертекстуальным высказываниям, вариантным пословицам и афоризмам мы отнесем цитаты из других произведений литературы, известные пословицы, афоризмы, которые автор намеренно изменяет и перестраивает. Эти изменения затрагивают форму выражения, что ведет к появлению новых оттенков значений или/и к появлению новой стилистической и/или эмоциональной окраски. Так же иногда встречаются единицы, употребленные в традиционной форме, но с измененным смыслом.

Стоит отметить, что если общеизвестное выражение использовано с незначительным изменением формы, которое не затрагивает смысл и не придает ему новой окраски, не делает его более актуальным или стройным, то мы его не рассматриваем в данной работе. Мы говорим о таких выражениях, как «не такой уж горький *я* пропойца/не такой уж горький *он* пропойца», «*ты* покинул бедного Бегемота, променяв его на стакан – правда, очень хорошего – коньяку/*променял* друга на рюмку, правда очень хорошего, коньяка» и т.д.

И первое выражение, которое мы встречаем в тексте, это «Точность - вежливость свиней». Это явная трансформация известного выражения «точность – вежливость королей», авторство которого приписывают королю Людовику XVIII. Выражение является калькой с французского: L'exactitude est la politesse des rois, и обычно употребляется в смысле «быть точным, не опаздывать — поступать по-королевски» [9, с.755]. Автор романа заменяет лексему «король» на «свинья». При этом значение афоризма остается прежним. Ситуация употребления этого выражения весьма типична и для оригинального варианта. Герой таким образом констатирует пунктуальность своего товарища. Но замена компонентов в результате приводит к изменению стилистической окраски выражения. Из книжного стиля оно переходит в разговорный и приобретает бранный характер. В выражении появляется ирония благодаря языковой игре, антитезе, основанной на несовместимости вежливости и свиньи – человека, «который поступает низко, подло» [5, с.704].

Далее автор перестраивает пословицу, впервые представленную в словаре «Пословицы русского народа» Даля [1, с.294] в более благозвучно звучащую. А именно из выражения «Хоть роди, хоть подай! Вынь да положь!» Иванов создает паремию «Хорош - не хорош, а вынь да положь!» [3]. Ситуация употребления, смысл, оттенки значения от этого не поменялись, но правильная ритмическая организация и рифма делают ее более приятной на слух и, возможно, вдохнут в нее вторую жизнь. Значение пословицы «Непременно, во что бы то ни стало сделай без промедления, категорично требую» [8, с.118] не изменилось. Автор добавил первую часть «хорош не хорош», что создало

мужскую точную рифму со словоформой «положь». Так же в результате ассонанса ([ш]) и повторения звуковых сочетания [оро], [оло] ритм паремии стал четкий, количество речевых актов в обеих частях пословицы стало одинаковым.

«Женщина - лучший подарок» [3] - еще одна переработка известного выражения «Книга – лучший подарок». Точный автор данного афоризма не известен. Оригинал используется в речи не только в прямом смысле. В разговорной речи с шутливым оттенком этот фразеологизм произносят, когда преподносят в подарок алкоголь [4, с.291]. Иванов заменяет лексему «книга» на «женщина». При этом выражение в тексте следует понимать в прямом, буквальном смысле. Герой таким образом формулирует свое видение идеального подарка.

«Но долго буду тем любезен я народу, что чувства добрые я литрой пробуждал...» [3] - так герой романа перефразировал слова из стихотворения А.С.Пушкина «Памятник». «Чувства добрые я лирой пробуждал» [6, с.397], - так звучат слова в оригинале. А.Иванов заменяет слово «лира» на «литр». При этом слово мужского рода «литр» автор склоняет по парадигме склонения слова женского рода «лира». Получается неологизм, который в результате метонимического переноса обозначает не единицу измерения объема, а алкогольный напиток. При этом часть значения Пушкинской цитаты автор сохраняет. Исходя из контекста, можем сказать, что значение выражения таково: «о ситуации, когда человек становится добрее в результате употребления алкоголя».

«Брехать - не кувалдой махать» [3], - весьма актуальная пословица в современном мире. Иванов создал ее в результате переработки пословицы «Брехать, не цепом мотать: не тяжело». Эта пословица встречается в сборнике Даля в разделе «Неправда-ложь» [1, с.235]. Автор романа заменяет историзм «цеп» общеупотребительным слово «кувалда», тем самым приближая паремию к современности. Значение выражения от этого не изменилось: «говорить

и привирать никакого труда не составляет, в отличие от реального физического труда».

Выражением «Сидишь тут мрачнее навозной кучи» [3] Виктор Служкин описал состояние глубокой печали своего друга Будкина. В своем описании он перефразировал общеизвестное выражение «быть мрачнее тучи», которое имеет значение «Быть очень угрюмым, погружённым в тяжёлое раздумье» [7]. Замена лексемы «туча» на словосочетание «навозная куча» придает этой фразе разговорный, вульгарный оттенок. При этом также добавляется новый оттенок значения. Состояние, в котором находится человек в авторском выражении, более тяжелое, чем состояние человека из оригинального выражения. Так же появляется оттенок иронии и пренебрежения из-за сравнения человека именно с «навозной кучей» - предметом грязным и неприятным.

«Жег глаголом, да назвали балаболом» [3], - созданная А.Ивановым на основе строфы «Глаголом жги сердца людей» из стихотворения А.С.Пушкина «Пророк» [6, с.234] паремия. Употребив сочетание «жги глаголом» в форме 1 лица прошедшего времени и присовокупив к нему свой жизненный вывод, автор создал новую поговорку, значение которой можно выразить так: «о ситуации, когда благие попытки воодушевить окружающих воспринимаются как пустословие и фальшь». Говорить о «воодушевлении» мы можем, исходя из идеи стихотворения Пушкина и из значения словосочетания «глаголом жги». При этом в паремии не остается возвышенного пафоса, церковно-славянской окраски, которые присутствуют в произведении поэта. Сочетание слов разного пласта лексики (высокое, устаревшее «глагол», переносное значение слова «жечь» и просторечное «балабол») в одном предложении придает ей оттенок иронии и при этом углубляет ее значение. Человеку не просто не верят, но и клеймят его словом «балабол».

Хрестоматийное выражение «Бой не ради славы, ради жизни на земле» используется в романе без изменения в форме, но с измененным значением. Это слова из поэмы А.Т.Твардовского «Василий Теркин». В словаре «Энциклопе-

дический словарь крылатых слов и выражений» оно представлено в следующем значении: «Иносказательно о справедливой, благородной борьбе во имя родины, своего народа, высших ценностей» [9, с.67]. В романе ни о каком бое речи не идет, никакое реальное сражение героев произведения не ожидало. Этим афоризмом главный персонаж хотел сказать, что ссора, вспыхнувшая между ним и его подругой Веткой, будет весьма серьезная. Эта ситуация употребления позволяет сформулировать новое, переносное значение афоризма: «о сложной ситуации, разрешение которой потребует немало усилий и терпения». Можно предположить, что благодаря употреблению этого выражения в иносказательном смысле в известном произведении, новое значение может закрепиться в широких кругах носителей языка.

«Кто за ляжки, а мы за фляжки» [2, с.113], - на наш взгляд, это дополненная переработка известного жаргонного армейского выражения. В «Большом словаре русских поговорок» есть пословица «Взять Машку за ляжку». Оно трактуется так: «Начать мыть палубу шваброй. Машка — швабра, щётка для мытья пола, палубы» [4, с.392]. Здесь герой просто сравнивает свои занятия с занятиями других людей. В буквальном смысле: кто-то занят мытьем палубы, служба в армии, а кто-то пьет. Но можно в этом выражении найти и переносный смысл. В результате метафорического переосмысления «ляжки» как армейская реалья станут любым полезным делом, а «фляжки» - любым бездействием. Исходя из этого, можно попытаться сформулировать значение паремии: «О разных людях. Когда кто-то занят делом, а кто-то развлечением». Такой вывод мы сделали, опираясь на распространенное выражение «взять Машку за ляжку», с которым А.Иванов, как культуролог с широким кругозором, разумеется, знаком. Но можно предположить, что данная паремия была создана без опоры на армейское выражение и совпадение форм «за ляжки» случайно. Тогда значение пословицы будет значительно отличаться и вытекать из буквального значения слова «ляжки». Значение может оказаться следующим: «О людях с разными

приоритетами». К сожалению, контекст в разграничении данных значений нам не помогает.

Таким образом, мы частично попытались проанализировать паремиологический состав романа А.В.Иванова «Географ глобус пропил», который очень разнообразен и характеризует автора как человека близко знакомого с народным фольклором и культурой.

Список литературы:

1. Даль. В.И. Пословицы русского народа: С. - Петербург - Москва: Издание книгопродавца-типографа М. О. Вольфа, год издания: 1879 - 1392 стр.
2. Иванов А. Географ глобус пропил: роман. – Спб.: Азбука-классика, 2009. – 384с.
3. Иванов А.В. Географ глобус пропил [Электронный ресурс] Режим доступа: www.lib.ru/RUFANT/IWANOW_A/geograf_globus_propil.txt_with-big-pictures.html/ - (Дата обращения: 11.10.2015).
4. Мокиенко В.М, Никитина Т.Г. Большой словарь русских поговорок. – М.: ЗАО «ОЛМА Медиа групп», 2007. – 784с.
5. Ожегов С.И, Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка имени В.В.Виноградова. – 4-е издание, дополненное. – М.: ООО «Темп», 2010. – 874 с.
6. Пушкин А.С. Сочинения в III томах. Том I. – М.: Издательство «Художественная литература», 1964. – 487с.
7. Словарь многих выражений. Быть. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://all_words.academic.ru/7082/быть - (Дата обращения: 12.12.2015).
8. Фёдоров, А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка: ок.13000 фразеологических единиц / А.И.Федоров. – 3-е издание, исправленное. – М.: Астрель: АСТ, 2008. – 878с.
9. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений: Более 4000 статей / Авт.-сост. В.Серов. – 2-е изд. – М.: Локид-Пресс, 2005. – 880с.

ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА РЕАЛИЙ (НА ПРИМЕРЕ РЕАЛИЙ, СВЯЗАННЫХ С КИТАЙСКИМ НОВЫМ ГОДОМ)

Панина Мария Евгеньевна

*студент 3 курса, кафедра китайского языка ЗабГУ,
РФ, г. Чита*

E-mail: panin140201@mail.ru

Булдыгерова Анна Николаевна

*научный руководитель, старший преподаватель ЗабГУ,
РФ, г. Чита*

Статья посвящена изучению вопроса о трудностях перевода китайских национально–специфических реалий.

Перевод играет огромную роль в современном мире. При переводе текста можно столкнуться со многими трудностями, которые могут быть обусловлены как особенностями лексического и грамматического строя исходного и переводящего языка, так и особенностями, связанными с традиционной культурой языкового сообщества. Наиболее интересными представляются трудности, связанные с переводом реалий, формирующих культуру и язык носителей.

Реалии – это слова и словосочетания, называющие объекты, характерные для жизни (быта, культуры, социального и исторического развития) одного народа и чуждые другому [2, с.79]. В языковом пространстве носителей реалии являются общеупотребительными словами и широко используются. Такие языковые единицы иноязычного текста не имеют точных соответствий (эквивалентов), поэтому не поддаются переводу «на общих основаниях, требуя особого подхода» [2, с.79]. Каждый раз, сталкиваясь с реалией в исходном тексте, переводчик «вынужден искать способ перенесения национального и исторического колорита исходного текста на другой язык» [1, с. 173-174].

Основные способы перевода реалий, указанных современными исследователями включают транскрипцию, калькирование, описательный перевод, приблизительный перевод, функциональный аналог, также совмещённый способ (транскрипция и калька, транскрипция и пояснение, калька и пояснение)

[1, 79-81]. Выбор между способами и вариантами перевода реалии зависит от регулярности переводческого соответствия в языке перевода и определяется целями перевода, контекстом речевой ситуации, а также компетентностью переводчика.

Как показывает практика, одним из наиболее эффективных перечисленных способов можно считать описательный способ перевода и транскрипцию. Это - своеобразные «конечные» варианты перевода реалии, отражающие особенности её восприятия носителями разных культур.

Описательный перевод позволяет передать максимальный объем содержания, заключённый в реалии, а транскрипция, позволяющая лишь скопировать фонетическую оболочку слова, становится регулярным соответствием, подчас непонятным читателям. Представляется интересным подробно рассмотреть китайские новогодние реалии и представить наиболее корректный и вместе с тем эффективный перевод в рамках определенного контекста.

Китайская праздничная картина мира изобилует реалиями, связанными с празднованием Нового года - любимого всеми китайцами традиционного Праздника Весны - 春节 Чуньцзе (досл.: «весенний праздник»). Условно новогодние реалии можно разделить на несколько групп, рассмотрим некоторые из них.

Как известно, китайцы встречают Новый год по восточному, лунному или (сельскохозяйственному) календарю. Соответственно, многие новогодние реалии связаны с особенностями системы время исчисления. Например: 除夕 chūxī (досл.: «уходящий, последний вечер») - вечер последнего дня уходящего года по лунному календарю; 元旦 yuandan (досл.: «первый день») - первый день Нового года; 正月初一 zhengyuechuyi (досл.: «первый месяц чистый месяц») - первый месяц нового года и др.

Многочисленны и реалии, связанные с деятельностью людей в праздничные дни. Например: 貼倒福 tiedaofu (досл.: «клеить вверх ногами

иероглиф «счастье») - китайцы клеят такой иероглиф для того, чтобы привлечь счастье в дом. Еще пример: 春运chunyun (досл.: «весеннее передвижение») - транспортное и пассажирское "столпотворение", случающееся в преддверии китайского Нового года, вызывающее значительные затруднения и проблемы с передвижением (в масштабах регионов и страны в целом), покупкой билетов, наличием свободных мест на самолеты и поезда и т.д.

Культурные коннотации большинства реалий, связанных с новогодними атрибутами имеют многовековую историю и возникли на основе праздничных обрядов и традиций, например: 压岁钱yasuiqian (досл.: «ожидать в течение всего года деньги») - деньги в красном конверте, которые в Китае дарят в качестве подарка детям и незамужним девушкам на Новый год; 春联chunlian (досл.: «объединить весну», от полного словосочетания 春节对联 «новогодние парные надписи») - парные полосы красной бумаги с пожеланиями в форме рифмованных двустиший, которые вешают во время Праздника весны на двери, чтобы отпугнуть от дома злых духов и др.

Очень интересными являются реалии связанные с астрологическими символами наступившего года. Например, популярный талисман 2016 года – обезьянка 康康Канкан (досл.: «здоровье») обозначает пожелание здоровья и долголетие. А талисманом прошлого (2015) года был барашек, выбор имени 阳阳Янян (досл.: «солнечный свет») основан на омофоничном сходстве слов «баран» и «солнце». Кроме того, талисманами 2016 года стали изображаемые на новогодних торговых марках куклы 年娃Няньва (кукла-мальчик) и 春妮 Чуньни (кукла-девочка).

Появление в иноязычном тексте реалий затрудняет процесс перевода, перед переводчиком встаёт вопрос: как переводить? Ведь очень часто слово не имеет закрепленного в словаре регулярного переводческого соответствия. Многие китайские новогодние реалии переведены на русский язык с помощью транскрипции и в таком виде широко используются, например:

过去，中国人在过年的时候，总喜欢买几张喜气洋洋的年画。

В былые времена, во время празднования китайского Нового года, китайцы всегда покупали няньхуа (новогодние (лубочные) картинки), которые приносили счастье.

При использовании транскрипционного способа, инофонам не совсем понятно, что такое няньхуа и лишь использование описательного способа перевода сделает более понятным смысл описываемого.

Еще пример:过年最高兴的是孩子，因为他们会得到很多压岁钱。

Встрече Нового Года больше всего рады дети, потому, что им могут подарить много денег в красных конвертах.

При переводе реалии 压岁钱 необходимо воспользоваться описанием, т.к. именно описание может наиболее полно отразить смысл данной реалии.

Ещё пример:发布会上，同时举行了中国邮政集团2016 《拜年》 主题邮票、《中华春节吉祥物全球发布》纪念封发行仪式。

Во время конференции, прошла церемония презентации китайской почтовой службой поздравительной новогодней марки 2016 года, призванной способствовать популяризации талисманов китайского Нового года во всем мире.

年娃、春妮，被选为春节吉祥物，充满民族特色，又洋溢浓浓年味儿。

Выбранные в качестве талисманов Праздника Весны Няньва, Чуньни наполнены национальным колоритом и новогодним торжеством.

Перевод реалий 年娃 и 春妮 невозможно найти ни в одном словаре из-за того, что, во-первых, это – имена собственные, а, во-вторых – неологизмы.

Таким образом, для перевода реалий, связанных с празднованием китайского Нового года, чаще всего используются описательный способ перевода и транскрипция. В этом случае транскрипция позволяет лаконично и сжато назвать иноязычную реалию, однако, только описательный способ

перевода помогает подробно и доступно объяснить её значение. Не стоит забывать и о том, что с трудностями способа перевода помогут справиться глубокие знания в области культуры Китая и при переводе можно сохранить особый китайский колорит реалии.

Список литературы:

1. Виноградов В.С. Введение в переводоведение, 2001 - 173 - 174 с.
2. Щичко В.Ф. Китайский язык Теория и практика перевода; учебное пособие - 2-е изд. - М.АСТ: Восток-запад, 2007 – 79 – 81 с.

МЕТАФОРИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ РОССИЙСКО-УКРАИНСКОГО КОНФЛИКТА В РОССИЙСКИХ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ПЕЧАТНЫХ СМИ (2014-2015 ГГ.)

Сатановский Сергей Владиславович

*студент 4 курса факультета фотографии, дизайна и журналистики
Санкт-Петербургского государственного института кино и телевидения
РФ, г. Санкт-Петербург
E-mail: svsatanovskiy@gmail.com*

Прокофьева Виктория Юрьевна

*научный руководитель, доктор филол. наук., профессор СПбГИКиТ
РФ, г. Санкт-Петербург*

Метафорическое словоупотребление становится особенно активным и более заметным в национальных дискурсах в периоды острых общественно-политических и экономических кризисов. Об этой связи говорят и отечественные теоретики метафорического моделирования (Баранов А.Н.[1], Будаев Э.В. [2]), и зарубежные исследователи (К. де Ландтсхеер [15]). Этот феномен объясняется тем, что метафора несёт в себе несколько функций, осуществление которых в резонансные времена является необходимым или выгодным для той или иной стороны конфликта.

Всякий кризис представляет собой антагонизм интересов, различных систем ценностей, столкновение элит. Это сложный процесс, в котором с трудом может разобраться обыватель, и на помощь массовому языковому сознанию приходит метафоризация, соотносящая новые общественные явления с привычными. В политическом дискурсе метафору используют для получения нового знания [7; 11]. Кроме того, она высвечивает одни характеристики объекта, в то время как другие оставляет в тени.

Основными функциями метафоры принято считать следующие: эмоциональное воздействие и моделирование действительности. В теории метафоры особое место занимает метафора политическая. Как отмечает Э.В. Будаев, именно «политические метафоры отражают и воспроизводят доминантные для определенных обществ ценности ... оказывают значительное влияние на осмысление политической действительности, служат руководством

к принятию решений и действию» [3]. Реализация национального политического дискурса происходит преимущественно через средства массовой информации.

Таким образом, можно выделить две главные причины, по которым метафоры активно присутствуют в политических текстах средств массовой информации в периоды общественно-политических кризисов: эмоциональное воздействие и моделирование действительности. Эти причины коррелируют с основными функциями метафоры, приведенными выше. Главное отличие в употреблении метафор в конфликтное время, в отличие от спокойного, состоит в частоте употребления тех или иных метафорических моделей. Ещё основоположники теории концептуальной метафоры Дж. Лакофф и М. Джонсон увидели, что в западной культуре спор чаще всего описывается в военных терминах (проекция СПОР – это ВОЙНА) [7; 26]. Соответственно и политические разногласия не являются в данном случае исключением из выведенного американскими исследователями правила.

В условиях информационного противостояния, осуществляемого современными СМИ, актуальность лингвостилистического подхода к анализу публицистического дискурса очевидна, так как воздействие на массовое сознание происходит не столько через видеоряд, сколько через слово. Метафора же используется в целях языкового манипулирования очень активно.

В данной работе на материале российских федеральных СМИ будет рассмотрено метафорическое моделирование кризиса в российско-украинских отношениях, наступившего во время украинской революции 2013-2014 гг. и продолжающегося до сих пор; будут выделены наиболее частотные метафорические модели (м-модели) и проведён их интент-анализ. В качестве источников данных привлекались материалы российских федеральных печатных (в том числе электронных) СМИ за период 2014-2015 гг.

Метафорическая модель со сферой-источником «война»

Предсказуемо самой распространённой оказалась модель войны: в большинстве рассмотренных журналистских материалов о российско-

украинском кризисе для описания последнего использовались военные метафоры. Так, ситуацию вокруг продажи Францией России кораблей типа «Мистраль» автор «Российской газеты» [4] описывает развернутой метафорой: «Париж продолжает держать вертолетоносцы типа "Мистраль" в заложниках украинского кризиса». И далее продолжает свою мысль: «отказ французов выполнять обязательства по контракту на поставку России двух вертолетоносцев типа "Мистраль" бьет все сильнее по репутации Франции, а они продолжают удерживать в своих доках первый, уже давно готовый, корабль». Французская республика, таким образом, мыслится военным противником России (или даже террористом), который держит в плену нечто, принадлежащее РФ (в данном случае персонифицированные вертолетоносцы). Эту метафору можно расшифровать следующим образом: корабли типа «Мистраль» принадлежат России (об этом говорит лексема «заложник», хотя в действительности это не так), но руководство Франции, незаконно содержит их на территории своей страны. Интенция состоит в том, чтобы возложить ответственность за непоставку кораблей в Россию на Францию и снять её с РФ).

Военное стилистическое оформление свойственно также текстам об ограничительных мерах стран Запада, нацеленных на секторальное сотрудничество и торговые обмены с Россией. «Санкционная война и падение рубля расчистили российский рынок от импорта», – пишет газета «Аргументы недели» [12]. В той же стилистике описывает санкции информационное агентство «Россия сегодня», один из заголовков которого гласит: «Санкции ударили по Европе сильнее, чем по России» [16]. В другом тексте его автор пишет: «Российская экономика несет значительные потери из-за санкций» и «ЕС и США от точечных санкций против отдельных физлиц и компаний перешли к мерам против целых секторов российской экономики» [8]. Здесь мы наблюдаем отсылку к устойчивым выражениям «военные потери / потери личного состава» и «точечные удары». «Российская газета» цитирует председателя Государственной Думы РФ С. Нарышкина: «Мы обязаны

в полной мере учесть опыт работы в условиях так называемых *разбойничьих* санкций Запада...»[9]. «Обмен» санкциями между Россией и странами Запада является проявлением кризиса в международных отношениях, следствием (или средством ведения) спора. Выше мы уже говорили о тенденции, отмеченной Дж. Лакофф и М. Джонсоном, что метафору войны применяют почти в любом споре и на любом уровне общения (бытовом, деловом и проч.). Таким образом, в мирную действительность переносятся концепты военного времени, в котором есть участники и жертвы, враги и союзники, победители и поверженные.

Метафорическая модель со сферами-источниками «театр»/«цирк»

Два этих метафоризатора объединены по причине их общего – игрового – основания. Так или иначе они говорят читателю об имитации действительности или зрелищности происходящего.

Подобного рода метафоры в российской прессе в период кризиса в российско-украинских отношениях активнее всего применялись к событиям, происходящим в Украине: будь то война, выборы или заявления официальных лиц. «Украина все больше напоминает *водевиль*. Только дурно пахнущий», – заявляет колумнист на страницах «Комсомольской правды» [5]. Далее он продолжает: «...украинский премьер-министр напоминает мне *персонаж из совсем другого произведения*. Арсений Петрович то сбивчиво навязывается: «Дай миллион! Дай миллион!» То, отряхнувшись от придорожной пыли, презрительно цедит: «Жалкие, ничтожные люди». И поступать с ним надо, *как Остап Бендер с Паниковским*». Реальность, таким образом, в газете представляется в виде сюжета комедийной пьесы, а живые люди наделяются характеристиками вымышленных широко известных персонажей.

«Легко писать ура-патриотические заметки об ополченцах, у которых боевой кураж и *сверхзадача*: защита русского мира от фашистов», – пишет еще один колумнист «Комсомольской правды», добавляя, что «жители Новороссии оказались на *арене боевых действий*» [13].

Через театральные метафоры транслирует журналист «Новой газеты» и российскую действительность [10]: «Гоша, наверное, думал, что *роль вандала-освободителя* на Большом Москворецком мосту сделает его *героем нового времени* ... Я вполне понимаю степень ненависти и презрения, которую подобные *персонажи* вызывают...».

Информационное агентство «ТАСС» цитирует президента РФ В. Путина и руководителя крымского отделения спецподразделения МВД Украины «Беркут» (2014 г.): «мы прекрасно знали, не просто отдавали себе отчет, а знали, что реальными *кукловодами* были наши американские партнеры-друзья» и «это уже *срежиссировано*, спланировано и уже отработано не в одной стране» [11] (о последней украинской революции).

Интенцию авторов, оформляющих свои тексты через м-модель «театр»/«цирк», вероятнее всего, следует расшифровывать следующим образом: герои журналистских материалов поступают неискренне, они «лицедействуют», скрываются под масками, примеряют роли. Всё, что происходит с этими героями, – не всерьёз, это всего лишь развлечение для читательской аудитории (представленных изданий), зрелище, зачастую продуманное заранее «опытным режиссёром».

Метафорическая модель со сферой-источником «торговля»

Впервые эту м-модель проанализировал в своей статье «Метафора и война...» Дж. Лакофф для описания кризиса в Персидском заливе [6; 65]. В ходе кризиса в российско-украинских отношениях российские СМИ использовали данный метафорический ряд с целью с разных точек зрения оценить конфликт. «...мы помогли самоопределиться Крыму (*сальдо* в нашу пользу), а вот Донбассу... не помогли» [13], – пишет обозреватель «Комсомольской правды». Экономический термин «сальдо» в данном случае призван растолковать читателю переход АР Крым в состав РФ как «превышение поступлений над расходами» для России, то есть успех.

Еще примеры: «Ткачёв назвал кризис *расплатой* за присоединение Крыма», – гласит заголовок издания «Лента.ру» [14]. «Мы должны разделить ...

потери с президентом», – цитирует журналист политика. Данные метафоры, согласно Лакоффу, призваны «переводить качественные характеристики в количественные» [6; 62].

Помимо вышеперечисленных метафорических моделей в ходе российско-украинского конфликта российские СМИ использовали и другие тематически связанные ряды сигнификативных дескрипторов: «механизм», «организм», «температура», «животный мир». Реже, чем ожидалось, использовалась журналистами м-модель «родовые отношения» (ведь существует сформированный в национальном сознании образ украинского и российского народов как «братских»). В использованных источниках данные модели оказались менее популярны, чем представленные выше.

Итак, в российских федеральных печатных (в том числе электронных) средствах массовой информации в период с 2014 по 2015 гг. российско-украинский конфликт описывается в основном с помощью трех м-моделей: *война*, *театр/цирк* и *торговля* – именно таким образом были стилистически оформлены материалы журналистов на эту тему. Эти политические метафоры, с одной стороны, отражают доминантные ценности российской нации, указывают на способ осмысления ею окружающего мира; с другой стороны, сами м-модели оказывают влияние на восприятие читателями политической действительности, моделируют её в массовом сознании.

Список литературы:

1. Баранов А.Н. Метафоры в политическом дискурсе: языковые маркеры кризисности политической ситуации // *Linguistic Change in Europe 1990-2000* / ed. by L.Zybatow. Wien, 2000
2. Будаев Э.В. Военная метафорика в дискурсе СМИ // *Политическая лингвистика*. - Екатеринбург, 2010. - № 1(31)
3. Будаев Э. В. Политическая метафорология: ракурсы сопоставительного анализа. — Режим доступа. — URL: <http://www.philology.ru/linguistics1/budaev-10.htm> (Дата обращения: 19.10.2015)

4. Воробьев В. Париж добровольно уходит с оружейного рынка / Воробьев В. // Российская газета: [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://www.rg.ru/2015/02/16/mistral-site.html> (Дата обращения: 30.10.2015)
5. Гришин А. У пана атамана немає золотого запасу? / Гришин А. // Комсомольская правда: [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://www.kp.md/daily/26447/3321081/> (Дата обращения: 18.10.2015)
6. Лакофф Дж. Метафора и война: система метафор для оправдания войны в заливе // Будаев Э.В., Чудинов А.П. Современная политическая лингвистика. - Екатеринбург, 2006. - с. 59-71
7. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. — М.: Едиториал УРСС, 2004.
8. Медведев: российская экономика несет значительные потери из-за санкций / МИА «Россия сегодня»: [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://ria.ru/economy/20150421/1059934753.html> (Дата обращения: 9.10.2015)
9. Петров В. Сергей Нарышкин призвал быть готовыми к новым санкциям Запада / Петров В. // Российская газета: [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://www.rg.ru/2015/09/15/narishkin-site.html>
10. Полухина Ю. Война выдохлась и превратилась в опухоль / Полухина Ю. // Новая газета: [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://www.novayagazeta.ru/columns/68285.html> (Дата обращения: 02.11.2015)
11. Путин назвал американцев "кукловодами Майдана" в Киеве // ТАСС: [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://tass.ru/politika/1829664> (Дата обращения: 24.10.2015)
12. Растёт производство пищевых продуктов // Аргументы недели: [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://argumenti.ru/talks/n481/394469> (Дата обращения: 17.10.2015)
13. Скойбеда У. Русский с украинцем – близнецы-братья / Скойбеда У. // Комсомольская правда: [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://www.spb.kp.ru/daily/26317/3196362/> (дата обращения: 14.10.2015).
14. Ткачев назвал кризис расплатой за присоединение Крыма // Lenta.ru: [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://lenta.ru/news/2014/12/17/rasplata/> (Дата обращения: 23.10.2015)
15. Christ'l de Landtsheer. Function and the language of politics. A linguistic uses and gratification approach // Communication and cognition. 1991. Vol.24. №3/4
16. DWN: санкции ударили по Европе сильнее, чем по России // МИА «Россия сегодня»: [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://ria.ru/world/20150322/1053906765.html> (Дата обращения: 17.10.2015)

ТВЕРСКАЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ШКОЛА И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА СТАНОВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ГЕРМЕНЕВТИКИ

Чернышова Елена Васильевна

*магистрант БГУ имени академика И. Г. Петровского,
РФ, г. Брянск
E-mail: chernyshova094@gmail.com*

Селифонова Елена Дмитриевна

*научный руководитель, канд. филологических наук,
доцент БГУ имени академика И.Г.Петровского,
РФ, г. Брянск*

Герменевтика – это искусство толкования, понимания и интерпретации текстов. В Европе бурное развитие герменевтики происходило в конце XIX – начале XX века. Основоположниками данной науки, внесшими огромный вклад в развитие философской герменевтики, являются: Фридрих Шлейермахер, Вильгельм Дильтей, Ханс-Георг Гадамер и Поль Рикер.

В России же расцвет герменевтических учений пришелся на начало 20 века. Развитие герменевтики в данный период связано с именами таких ученых как: Г.Г. Шпет, М.М. Бахтин, А.Ф. Лосев.

Отдельная роль в изучении герменевтики в России в конце XX века принадлежит Тверской герменевтической школе – коллективу учеников и коллег под руководством профессора, доктора филологических наук Богина Георгия Исаевича.

Датой образования Тверской школы лингводидактики и филологической герменевтики принято считать 1980 год, когда Г.И. Богин опубликовал свою работу «Современная лингводидактика». После этого на кафедре английского языка Калининского (Тверского) государственного университета образовалась группа специалистов, а именно учеников Г.И. Богина, которые начали работать в этом направлении.

В чем же состояло новаторство профессора Г.И. Богина, собравшее вокруг него немалое количество сторонников и учеников? Во-первых, Г.И. Богин выделил новый предмет исследования – языковую личность. Языковая

личность, по мнению Г.И. Богина, это человек с точки зрения его готовности совершать речевые поступки, создавать и понимать тексты на родном или втором (неродном) языке [2, с. 17].

Во-вторых, книга Георгия Исаевича Богина «Современная лингводидактика» позволила филологам и педагогам из России познакомиться с основными тенденциями зарубежной лингводидактики того периода, переосмыслить задачи, стоявшие перед отечественными филологами.

Основной задачей Тверской герменевтической школы в период формирования было создание эффективной системы обучения иностранному языку не только как совокупности фонетических, лексических и грамматических правил, но и как обучение языковым нормам деятельности в рамках культуры, а также и в области формирования у обучаемых ведущих профессиональных навыков. Для лингводидактики, разрабатываемой Тверской лингвистической школой, а именно Г.И. Богиным, главной задачей было обучение человека речевым поступкам.

С 1990 года в Твери проводились международные герменевтические конференции, общей темой которых были «Понимание и рефлексия в коммуникации, культуре и образовании». Помимо конференций, в 1997 году был создан научный электронный журнал «Герменевтика в России» («Hermeneutics in Russia»).

Что же касается функционирования Тверской герменевтической школы на современном этапе, то нужно отметить, что большинство учеников Г.И. Богина после написания кандидатских диссертаций на темы, непосредственно связанные с герменевтикой, изменили предмет своих исследований и герменевтикой более не занимаются. Так, например, доктор филологических наук, профессор Крюкова Н.Ф. занимается преимущественно метафорой, а также методиками обучения иностранным языкам. Поэтому, можно сделать вывод, что рассматривать основные положения Тверской герменевтической школы можно только лишь, исходя из научных работ Г.И. Богина. Хотя также нельзя не отметить, что одна из учениц Г.И. Богина,

доктор филологических наук, профессор Галеева Наталья Леонидовна продолжила заниматься герменевтикой и опубликовала ряд работ по данной теме.

Прежде всего, необходимо отметить, что в отличие от большинства именитых ученых, занимавшихся исследованием герменевтики, Георгий Исаевич Богин трактовал само понятие иначе. К примеру, немецкий философ, теолог и проповедник Фридрих Шлейермахер полагал, что понятие «герменевтика» – это учение об искусстве постижения чужой индивидуальности, которое заключается в том, что толкователь «превращается» в того, чью речь он толкует и пытается созерцать его индивидуальность непосредственно [5, с. 26].

Ганс-Георг Гадамер, в свою очередь, считал, что герменевтика – это философия понимания, то есть способ освоения мира человеком, в котором наряду с теоретическим знанием важную роль играет так называемый «опыт жизни», который состоит из различных форм практики - «опыта истории», формы эстетического переживания - «опыт искусства». [4, с. 53].

Георгий Исаевич Богин рассматривал герменевтику не в качестве учения об искусстве или философии понимания и способа освоения мира человека, а прежде всего в качестве деятельности. Для Г.И. Богина понятие «герменевтика» - это деятельность человека или коллектива при понимании или интерпретации текста или того, что может трактоваться как текст [3, с. 7].

Г.И. Богин полагал, что герменевтика – не наука, а деятельность, по которой нужны научные разработки. В своих работах Г.И. Богин сравнивал герменевтику с подобными ей, по его мнению, видами деятельности: с процессом обучения детей, со строительным делом и библиографией, объясняя это следующим образом: у всех вышеперечисленных видов деятельности существуют и другие отношения с науками или конкретной наукой. Другими словами, Георгий Исаевич считал, что для выполнения той или иной деятельности подобного рода, необходимо ориентироваться в тех

науках, в рамках которых выполняются научные разработки, связанные с каждой из таковых видов деятельности.

Герменевтика, согласно Г.И. Богину, является деятельностью, преследующей следующие цели: во-первых, понять и понимать; во-вторых, способствовать пониманию других; в-третьих, улучшать взаимопонимание между людьми, народами и разными культурами; в-четвертых, интерпретировать и способствовать правильному интерпретированию, тем самым обогащая свою духовную жизнь и духовную жизнь других.

Профессор Богин также отмечал субъективность не только у реципиента текста, но и у продуцента (автора). Понимание текста – это сложное взаимодействие субъективностей продуцента и реципиента, обусловленное общественно-историческими причинами [1, с. 23].

Отождествляя Тверскую герменевтическую школу и профессора Г.И. Богина, можно отметить, что главной проблемой герменевтики Тверская школа лингводидактики выделяла проблему непонимания в герменевтической ситуации. Сложность процесса понимания текста заключается в следующем: коллективный опыт обращается на текст в форме индивидуального усилия понять содержание и смысл текста. Помимо этого, неприятие диалектики социального и индивидуального разрушает возможность существования филологической герменевтики как отдельной научной дисциплины.

Ввиду важности понимания и непонимания в герменевтике, Тверская герменевтическая школа в лице Г.И. Богина предложила несколько техник понимания, среди которых были такие техники, как техника усмотрения и построения смыслов, техника интерпретационного типа и т.д.

Техника использования «рефлексивного мостика» - данная техника возникает в случае появления в тексте средств, пробуждающих рефлексию над онтологическими картинами, не связанными напрямую с интерпретируемым образом (метафоризация, ирония).

Еще одна техника понимания – техника перехода и замены предполагает следующее: реципиент самостоятельно осуществляет этот переход;

разделительный знак показывает, как названное слева превращается в названное справа (например, смысл -> значение, или значение -> смысл) [3, с. 54].

Тверская герменевтическая школа полагала, что выражение «понимание – это естественно», не является точным для герменевтики, поскольку процесс понимания текста одновременен с процессом мышления и с процессом формирования знаний о содержании. Профессор Г.И. Богин цитировал своего коллегу Г.П. Щедровицкого: переводят то, что мы понимаем, в форму «содержания», а затем, когда мы начинаем действовать, - в форму «действительности нашей действительности» [6, с. 90].

Тверская герменевтическая школа также ввела понятие «герменевтическое усилие» - это особая форма интенсификации мыслительной деятельности при интерпретации текста. Герменевтическому кругу Г.И. Богин давал такое определение: это одновременная фиксация рефлексии во всех поясах системно-мыследеятельной методологии. При этом отмечалось, что разрыв круга происходит в случаях, когда принятая рефлексия, определяемая по ходу герменевтического круга, нуждается в замене на логически осознанное знание.

Поскольку Тверская школа лингводидактики определяла герменевтику не как науку, а как деятельность, вполне логично выделение различных позиций человека в деятельности понимания. Первая важная позиция – это внешняя позиция, при которой человек не занимается напрямую пониманием текста, а всего лишь исследует его. Противоположность внешней позиции – позиция внутренняя, практическая – это позиция, при которой непосредственно осуществляется процесс понимания текста. Внутренняя позиция может иметь познавательный, эвристический, ориентационный или коммуникативный оттенок в зависимости от ситуации и цели деятельности. Еще одна важная позиция – педагогическая – является связующей между внешней и внутренней. Педагогическая позиция может быть интерпретационной, демонстрационной, воспитательной, исполнительской, режиссерской и т.д. Огромное количество

позиций, согласно Тверской школе лингводидактики, служит подтверждением, что герменевтика – это деятельность, а не наука.

Подводя итоги необходимо отметить, что основные положения, выдвинутые профессором Г.И. Богиным в герменевтике, действительно являлись новаторскими, что и позволило группе единомышленников под его руководством заявить о своем, особом видении герменевтики и получить негласное название Тверской школы филологической герменевтики. Главной особенностью данной герменевтической школы было определение герменевтики как деятельности. К сожалению, с уходом из жизни Г.И. Богина в 2001 году, практически прекратила свою научную деятельность и Тверская школа филологической герменевтики, однако, сумев оставить яркий след в истории развития отечественной герменевтики.

Список литературы:

1. Богин Г.И. Филологическая герменевтика. - Калинин: КГУ, 1982. - 86 с.
2. Богин Г.И. Концепция языковой личности. - М, 1982. – 31 с.
3. Богин Г.И. Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику. – Тверь, 2001. – 516 с.
4. Гадамер Г.-Г. Истина и метод – М.: Прогресс, 1988. – 624 с.
5. Шлейермахер, Ф. Герменевтика. — СПб., «Европейский дом», 2004. – 242 с.
6. Щедровицкий Г.П. Смысл и значение. – В кн.: Проблемы семантики. – М., 1974б. – 576 с.

ЖАНР ФЭНТЕЗИ КАК РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ВЫМЫШЛЕННОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРА (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ П. РОТФУССА, ДЖ. Р.Р. ТОЛКИНА, Т. ПРАТЧЕТТА)

Юферева Виктория Сергеевна

*студент 1 курса магистратуры, кафедра английской филологии
и лингвокультурологии, СПбГУ,
РФ, г. Санкт-Петербург
E-mail: Yufereva.victoria@mail.ru*

Варгина Екатерина Ионовна

*научный руководитель, доктор филологических наук, доцент, кафедра
английской филологии и лингвокультурологии, СПбГУ,
РФ, г. Санкт-Петербург*

В настоящее время фэнтези (Fantasy – от англ. «фантазия») давно уже перестало быть лишь литературным жанром, образовав целое художественное направление, охватывающее другие виды искусства: живопись (Артур Брагинский, Жозефина Уолл и другие), кино («Властелин Колец», «Десятое королевство» и другие), музыку (Канцлер Ги, Элессар, Summoning и другие).

Тем не менее, несмотря на популярность и вековую историю существования, у жанра фэнтези до сих пор нет общепринятого определения. В нашей работе мы придерживаемся следующего определения фэнтези, выведенного С.Н. Мэнлавом: «Фэнтези – это литература, вызывающая чудо, содержащая обязательный и значительный элемент сверхъестественного, нереального, с которым смертные персонажи или читатели взаимодействуют хотя бы частично». [3, с. 10]

Данное определение основывается на понимании fantasy Дж.Р. Толкиным, который в своем сочинении «О волшебных сказках» говорил о fantasy, но не как о литературном жанре, а как о фантазии – воображении, считая ее естественной и разумной деятельностью человеческого сознания – способностью создавать мысленные образы того, чего на самом деле нет. Несмотря на кажущуюся легкость, в нелегком деле воображения все не так-то просто. Все мы, унаследовавшие поистине фантастический механизм человеческой речи, можем произнести «зеленое солнце», о котором говорил

Дж. Толкин, даже представить это «зеленое солнце». Но сколько из нас способно создать мир, по законам которого зеленое солнце не только выйдет из модальности странности, но и будет являться абсолютной нормой? Здесь требуется поистине эльфийское мастерство, благодаря которому Творец рискнет соткать не просто «вторичный мир», в котором будет светить зеленое солнце, но и сможет повелевать верой в этот вымышленный мир. На самом деле, задача предельно ясна – создать жизнеспособный мир, в который можно было бы верить. Но как это сделать так, чтобы вера пришла сама собой, а не была навязана Творцом? [2]

Именно поэтому мы выбрали мир Средиземье Дж. Р.Р. Толкина, Плоский мир Т. Пратчетта и мир Темерант П. Ротфусса в качестве примеров, наиболее ярко репрезентирующих неограниченные возможности *fantasy* не только как воображения, но и как литературного жанра.

Каждый из этих миров – удивительная структура, обладающая бесконечно развитой системой деталей. Пространство данных вторичных миров организуется особыми аномальными денотатами, для обозначения которых мы будем оперировать термином «мифологема», понимая под ним изначальный первообраз, из которого вырастает конкретный образ или сюжет [1].

В рамках данного доклада мы хотим описать группу предметных мифологем, которые, в свою очередь, делятся на **фантастические создания** (Dragon, Dwarf, Elf, Fae, Hobbit, Troll) и **магические артефакты** (Shaed, Greystone, Scythe, The Rings of Power). В качестве примера будет приведена подгруппа **фантастические создания** из-за их важности и значимости в создании вторичного мира, а также будут озвучены и проанализированы лексические и синтаксические экспрессивные средства, которые интенсифицируют значение высказывания в рамках данной группы.

Посредством описания внешности, привычек, поведения, мест обитания фантастических созданий, автор рисует яркую картинку, позволяющую читателям представить описанное в малейших деталях. Так в «Хрониках убийцы короля» народу Фейе – волшебным созданиям, фэйри, населяющим

собственный потусторонний мир, – П. Ротфусс создает невероятный и таинственный образ. Спрашивать, как выглядят Фейе – все равно, что спрашивать, как выглядят люди. Они все слишком разные как внешне, так и внутренне. Баст – один из главных героев хроник, один из Фейе, описывает свой народ подобным образом:

(1) *“The fae folk look **nearly like we do**, but not exactly. Most have something about them that makes them **different. Their eyes. Their ears. The colour of their hair or skin.** Sometimes they’re taller than normal, or shorter, or stronger, or more beautiful”* [4, с. 612].

Эпитет *different*, обладая семой «странности», причисляет народ Фейе к категории «чужих», поэтому Фейе находятся за рамками «нормальности», и будут восприниматься жителями мира Темерант как нечто странное, необычное, а потому опасное. Сравнение *like we do*, с одной стороны, позволяет читателю представить образ типичного человека, переложить присущие человеку характеристики и особенности на волшебное существо, однако такой синтаксический прием, как **антитеза**, введенная противительным союзом *but*, противопоставляет человека и фею. **Перечисление** *Their eyes. Their ears. The colour of their hair or skin*, привлекая внимание читателя к контрастирующим чертам посредством акцентирования данных элементов, не только дает Фейе внешние характеристики, но и делает их отличными от человека, рисует их образ более притягательным.

Образ самого Баста не изобилует деталями, однако П. Ротфусс с присущей ему легкостью, ловко плетет и собирает по крупицам облик загадочного, чужого, но, несмотря на свою необычность, столь похожего на человека существа.

(2) *He was dark and charming, with a quick smile and cunning eyes. <...> He moved with a **strange delicacy and grace**, as if he was close to dancing* [6, с. 10].

(3) *Bast stood and walked to the door, stepping with his **strange, casual grace*** [6, с. 13].

Такие лексические выразительные средства, как повторяющийся эпитет *strange*, обладающий семей «странности», причисляет Баста к категории «чужих». Сравнение *as if he was close to dancing*, в совокупности со стилистически маркированными существительными *delicacy, grace* создают образ аккуратного и изящного создания, с плавными, танцующими движениями.

Кроме того, настоящая внешность данного Фейе напоминает внешность древнегреческого сатира – аллюзия, граница которой по большой степени лежит в излишней любви Баста к юным девам.

(4) *And he had changed. The eyes that watched Chronicler were still a striking ocean blue, but now they showed themselves to be all one color, like gems or deep forest pools, and his soft leather boots had been replaced with graceful cloven hooves* [6, с. 79].

Несмотря на явственные, выходящие за рамки нормальности черты – **cloven hooves**, П. Ротфусс по-прежнему рисует облик Баста яркими красками, используя изысканные сравнения *ocean blue, like gems or deep forest pools* и эпитеты с положительной семантикой *striking, graceful*.

На протяжении всей серии П. Ротфусс особое внимание уделяет глазам Баста, превосходно отражающим его внутреннюю суть:

(5) *When he reopened them [eyes] they were solid blue, the color of deep water or the darkening sky* [6, с. 160].

(6) *<...>Bast's eyes grew paler, until they were the pure blue of a clear noontime sky* [6, с. 681].

(7) *Bast's eyes were now the pale blue-white of lightning<...>* [6, с. 685].

(8) *Bast leaned closer until their faces were mere inches apart, his eyes gone white as opal, white as a full-bellied moon* (4: 686).

(9) *He grabbed Chronicler roughly by the throat, teeth bared, his eyes a deep, unbroken blue* [7, с. 154].

Описание глаз, которые в народных поверьях считаются зеркалом души, происходит с помощью таких лексических экспрессивных средств, как

сравнения: *the color of deep water or the darkening sky, the pure blue of a clear noontime sky, the pale blue-white of lightning, white as opal, white as a full-bellied moon.* Преобладание **цветообозначений** *blue, blue-white, white,* а также **интенсифицирующих эпитетов** *solid, pure, deep, unbroken* ассоциируются прежде всего с бушующим и неукротимым водным потоком, который по сути и находит отражение в мятежной и беспокойной душе Баста.

В Средиземье Дж. Р.Р. Толкина обитает животноподобное фантастическое создание – *Shelob*:

(10) <...> *Most like a spider she was, but huger than the great hunting beasts, and more terrible than they because of the evil purpose in her remorseless eyes. <...> Great horns she had, and behind her short stalk-like neck was her huge swollen body, a vast bloated bag, swaying and sagging between her legs* [8, с. 707].

Наполненные негативной семантикой **эпитеты** *evil, remorseless, swollen, terrible, bloated* изображают существо, вызывающее у читателя исключительно отвращение. **Эпитеты** *huge, great, vast,* а также **сравнения** *like a spider, stalk-like* позволяют читателю красочно представить ее внешне – эти неестественно огромные размеры, вызывающие лишь одно желание – убежать, скрыться, спастись.

В Плоском Мире Терри Пратчетта обладателем бессмертия является *Death* – не просто как абстрактное понятие, обозначающее прекращение жизни, а как самый настоящий персонаж, который сам по себе окружен ореолом мистичности и загадочности.

(11) *He [Mort] rushed forward to help the fallen figure, and found himself grabbing hold of a hand that was nothing more than polished bone, smooth and rather yellowed like an old billiard ball. The figure's hood fell back, and a naked skull turned its empty eyesockets towards him* [5, с. 19].

(12) <...> *The skull grinned* [5, с. 20].

С помощью **эпитетов** *polished, smooth, yellowed,* **сравнения** *like an old billiard ball* читатель не только вызывает в памяти образ человеческого скелета, но и с легкостью представляет те особые ощущения, возникшие у Мора

от соприкосновения с костяной рукой, а **метонимия** *the skull grinned* добавляет особой экспрессии в описание Смерти.

Таким образом, мы можем заключить, что вымышленные миры фэнтези отличаются сложной системой построения своих денотатных пространств, а лексические и синтаксические языковые средства играют важную роль в создании вторичных миров, и именно их ловкое, мастерское использование создает достоверные, притягивающие к себе внимание миры. В данной работе мы смогли не только по-новому взглянуть на вымышленный мир произведения жанра фэнтези, но и систематизировать и описать специфику представленных вторичных миров, а именно выявить и описать те лингвистические средства, которые наиболее полно дополняют и раскрывают авторскую картину мира.

Список литературы:

1. Телегин С.М. Термин «мифологема» в современном российском литературоведении // Архетипы, мифологемы, символы в художественной картине мира писателя: материалы международной заочной конференции. – Астрахань, 2010.
2. Толкин Дж.Р.Р. О волшебных сказках. // Утопия и утопическое мышление. М.: Прогресс, 1991. – с.145 - 276.
3. Manlove C.N. Modern Fantasy: Five Studies. New York: Cambridge University Press, 1975. – с. 308.
4. Martin R.R.G., Dozois G. Rogues, New York Bantam Books, 2014. – с. 832
5. Pratchett T. Mort. UK: Corgi Books, 1988. – с. 304
6. Rothfuss P. The Name of the Wind. New York: Daw Books, 2008. – с. 722.
7. Rothfuss P. The Wise Man's Fear. New York: Daw Books, 2011. – с. 1120.
8. Tolkien J.R.R. The Lord of the Rings. London: Harper Collins Publishers, 1995. – с. 1178.

СЕКЦИЯ
«ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ»

**ПРИЁМЫ САТИРИЧЕСКОЙ ТИПИЗАЦИИ В ФЕЛЬТОНЕ
ФЁДОРА ЧУДАКОВА «СЛОВО О ПОЛКУ АНТРЕПРЕНЁРОВЕ»**

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

Урманов Александр Васильевич
научный руководитель, доктор филологических наук,
профессор кафедры русского языка и литературы БГПУ,
РФ, г. Благовещенск

Федор Иванович Чудаков(1887-1918) – талантливейший сатирик начала XX столетия, поэт, прозаик, журналист, сотрудник ряда благовещенских газет и журналов, печатавшийся под псевдонимами Амурец, Босьяк, Гусляр, Язва и др. Излюбленным жанром Чудакова являлся стихотворный фельетон – малая художественно-публицистическая форма, предназначенная в основном для журналов и газет, отличающаяся злободневностью тематики, сатирической заострённостью и юмором.

Одним из таких произведений является «Слово о полку антрепенёрове», напечатанное под псевдонимом Гусляр в газете «Эхо» 8(21) ноября 1911 года. Фельетон создан в период реакции, ставшей результатом поражения первой русской революции (1905-1907 гг.). Это было время, когда на смену высоким социальным и нравственным идеалам хлынул поток бульварной литературы сомнительного содержания. Часть деятелей культуры, в том числе связанных с театром, стали потакать низменным вкусам мещанской публики.

В Благовещенске, по мнению Ф. Чудакова, таким деятелем был Иван Макарович Арнольдов, который служил на Дальнем Востоке почти 25 лет. Это был очень крупный антрепенёр, один из трех китов дальневосточного театрального дела: Арнольдов, Долин, Кумельский попеременно держали

антрепризы в крупнейших дальневосточных городах. Он организовал труппу, в которую входили известные актёры того времени: Буйнов, Каренин, Немезидин и другие. Они занимались постановкой представлений, которые удовлетворяли пошлые запросы публики. Чудаков в своём фельетоне «Слово о полку антрепренёров» обрисовывает ситуацию в Благовещенске, но она была типична для российской действительности тех лет. Сатирик поднимает проблему отказа от настоящего искусства в пользу пошлого, низменного.

Название произведения отсылает читателя к самому известному древнерусскому памятнику «Слово о полку Игореве», в котором показан поход князя Игоря на половцев. Произведение является призывом к окончанию внутренних усобиц и объединению сил для борьбы с кочевыми племенами. В фельетоне Чудакова ироничен уже сам подзаголовок, в котором указывается, что произведение переведено с древнетунгусского языка. В фельетоне поход русских князей на половцев подменяется походом антрепренёра на эстетику:

Без ненужного задора
Вам гуслир сейчас споёт
Про поход антрепренёра
На эстетику поход [5, с. 3].

Как известно, антрепренёр – менеджер или предприниматель в некоторых видах искусства, содержатель либо арендатор частного зрелищного предприятия (театра, цирка). Речь в фельетоне Гуслира идёт о вполне конкретных антрепренёрах – Трефилове, Арнольдове, работавших в начале XX века, в том числе, в Благовещенске.

Фельетон состоит из четырех частей.

Первая часть – «Запевка», в которой автор разграничивает свою точку зрения о сущности искусства с точкой зрения масс:

Вам гуслир сейчас споёт <...>
С точки зренья... высших чувств!
С «точки зрения искусства»,
А не вашего кармана.

Всех, кто горькой желчью пьян,

Автор просит удалиться [5,с. 3].

Себя же автор именует не только «гусяром», но и Бояном, древнерусским певцом, упоминаемым в «Слове о полку Игореве».

Вторая часть фельетона называется «Плач (не Ярославны)». Чудаков пародирует один из самых поэтичных древнерусского «Слова...» – плач Ярославны, показывающий, как русские женщины могли любить и глубоко страдать о своих мужьях, ушедших на войну. Но если в древнерусском памятнике плач находился в конце произведения, то в фельетоне он идёт сразу после зачина. Гусяр добавляет в названии части частицу «не», что позволяет ему настроить читателя на то, что настроение и содержание плача будет резко отличаться от содержания плача в древнерусском памятнике. «Плач (не Ярославны)» разделен ещё на три не имеющие названий или нумерации части, которые условно можно озаглавить так: «плач Арнольдова», «плач антрепризы» и «плач внука Мельпомены».

В первом плаче, как уже было сказано выше, скорбит антрепренёр Арнольдов:

То не горлица на зорьке

Ноет, словно ревматизм.

То Арнольдов «слёзы горьки»

Плещет, впавши в истеризм [5,с. 3].

Если Ярославна скорбит об Игоре, который ушёл в военный поход и может не вернуться, то Арнольдов льёт слёзы из-за негативной критики со стороны рецензента:

Рецензент! Оставь набеги!

Осуши чернильный пот [5,с. 3]!

Иронизируя и создавая комический эффект, сатирик устами антрепренёра Арнольдова называет атаки рецензента словом «набеги», которое обычно употреблялось, когда на Русь нападали кочевые племена (печенеги, половцы и т.п.). Арнольдов в плаче так характеризует свою «эстетическую» программу:

Мы в искусстве – печенеги,
Ты же в фарсе – готтентот!
Вкусы публики – законы,
И поэтому, дружок,
Мы – ажурные кальсоны,
Ты же – валенный сапог [5,с. 3]!

Антрепренёр, не стесняясь, говорит, что для него «вкусы публики – законы». Он и его труппа будут угождать низменным запросам мещанской публики, чтобы зарабатывать деньги. Автор подчёркивает ничтожность культурных интересов части общества, используя слова с негативной коннотацией, такие как: «сало», «грязь», «цирк» и т.п. Помимо экспрессивно окрашенной лексики Чудаков вводит в произведение старославянизмы (древу, сице, глаголит), тем самым противопоставляя высокую лексику низкому содержанию плача.

Во второй части плача главным действующим лицом становится антреприза:

Не с церковного карниза
Воет ночью тёмный сыч –
То рыдает антреприза,
Ипуская скорбный клич [5,с. 3].

Как известно, антреприза – это форма организации театрального дела, в котором антрепренёр приглашает актёров из различных театров. Она, так же как и Арнольдов, устала от критики и пытается оправдать себя тем, что общество, с одной стороны, не приветствует спектакли легкого содержания, с другой такие представления всегда имеют успех у мещанской публики:

Ой, ты, партер, чинный партер <...>
От каких таких причин,
Не жалея прочной глотки,
Ты на фарс рычишь, как барс,
Но... в предчувствии щекотки

Ты гурьбой валишь на фарс [5,с. 3].

В третьей части плача изливает душу внук Мельпомены. Автор иронизирует, намекая на то, что Мельпомена, муза трагедии, уже мертва, а сейчас её потомок покровительствует не высокому искусству, а продукту совсем иного содержания:

Если ты на сало падок –

Сделай милость – получи:

Больше дюжины аркадок –

Поучайся и молчи [5,с. 3].

«Муза» утверждает, что надо быть на одном уровне со своим зрителем, если тот «на сало падок» (под «салом» Гуслияр имеет в виду сальности), то ему надо преподносить именно такое «искусство». Внук Мельпомены призывает артистов и антрепренёров не бояться критики и зарабатывать на искусстве деньги, а для этого актёрам нужно забыть про свои высокие принципы:

На газетные нотации,

Братик, нечего взирать,

Вам, Каренин, «репутацию»

Надо гуще замарать... [5,с. 3]

Таким образом, в «Плаче (не Ярославны)» Чудаков показывает, как изменилось современное ему театральное искусство. Из высокого, дающего людям благородные смыслы, оно стало низким, грязным, потакающим пошлым вкусам масс.

Третья часть фельетона называется «Буй тур Шантан». Здесь сатирик снова пародийно отталкивается от одного из образов древнерусского памятника. В «Слове о полку Игореве» прозвищем «буй тур» обладает князь Всеволод, который имел небывалую силу и храбрость. Поэтому его и прозвали «буй тур», прозвище буквально значит «ярый бык». В произведении Гуслияра такое прозвище получает шантан - увеселительное заведение с эстрадой. Это позволяет сатирику противопоставить Всеволода, храброго воина, новому театру. Данное прозвище позволяет Чудакову показать, насколько сильно

эстетика низменного проникла в стены театров. В данном фрагменте автор уже прямо обличает антрепренёров и актёров:

Храм Шекспиров и Эсхилов,
Муз и граций светлый храм
Превратил сеньор Трефилов
В низкопробнейший Бедлам [5,с. 3].

Автор говорит о том, что из храма искусства изгнали классиков театра, превратив его в хаос. Сатирик не скупится на острые слова при описании деятельности артистов, что ещё сильнее подчеркивает его негативное отношение:

Там, где Брандты и Джульетты
Надрывали нам сердца, -
Ныне потные атлеты
Мастерят из рож котлеты
И потеют без конца.
Топот, визг, крутые бёдра,
Ноги выше головы...
Льют на сцену грязи вёдра.
И кричат «Довольны ль вы?» [5,с. 3].

Эти строчки, как и фельетон в целом, не потеряли своей актуальности и поныне. В современном обществе проблема от настоящего искусства в пользу пошлого, низменного стоит ещё более остро.

Четвёртая часть фельетона, «Слово к артистам» – это уже прямое обращение сатирика к актёрам. В древнерусском памятнике так обращался к русским князьям Святослав, призывая их закончить усобицы и объединить свои силы в борьбе с иноземными кочевниками. «С сердечной болью» обращается к артистам Чудаков, призывая их опомниться и вернуться на путь настоящего искусства:

С сердечной болью спрашиваю я:
Доступно ль вам брезгливой дрожи чувство?

И кто же вы: прекрасного ль друзья
Иль жалкие подкидыши искусства? <...>
Шантан... Толстой... Офелия... борцы...
Искусства знамя – грязная подтирка...
Но кто же вы: искусства ли жрецы
Иль... клоуны арнольдковского цирка? [5,с. 3].

Данная часть, как и предыдущие, построена на контрасте. Сатирик противопоставляет нынешнее занятие актёров, используя такие негативные слова и словосочетания, как «подкидыши искусства», «грязная подтирка», «цирк», с подлинным искусством («искусства ли жрецы», «прекрасного ль друзья»). Автор уверен, что всегда есть выбор между пошлым и настоящим, и надеется, что актёры вернуться на верный путь.

Таким образом, в фельетоне Чудаков «Слово о полку антрепренёрове» в сатирических целях использует приём пародийного обыгрывания сюжета и образов классического произведения. Автор берёт за основу древнерусский памятник, используя образы из «Слова о полку Игореве», чтобы усилить контраст между высоким былым искусством и низкопробным современным, чтобы создать иронический и комический эффект.

Список литературы:

1. Жуковский В.А. Слово о полку игореве. – Режим доступа. – URL:http://az.lib.ru/z/zhukowskij_w_a/text_0126.shtml (дата обращения 17.04.2016)
2. Словарь литературоведческих терминов / ред.-сост. Л.И. Тимофеев и С.В. Тураев. М.: Просвещение, 1974. С. 109.
3. Урманов А.В. Чудаков Фёдор Иванович // Энциклопедия литературной жизни Приамурья XIX – XXI веков. – 2013. – С. 423-428.
4. Чудаков Ф. Лирика. Сатира / Составление, предисловие и примечания А. Урманова // Амур: Литературный альманах БГПУ. – 2013. – № 12. – С. 2-11.
5. Чудаков Ф.И. Слово о полку антрепренёрове [под псевд. Гусяр] // Эхо. – 1911. – № 896. – С. 3.

ПЕЙЗАЖ КАК ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ДЕТАЛЬ В МАЛОЙ ПРОЗЕ С. ШИЛОВА

Дикая Валентина Сергеевна

*студент 4 курса, историко-филологический факультет БГПУ,
РФ, г. Благовещенск
E-mail: WalyaWasya94@yandex.ru*

Смыковская Татьяна Евгеньевна

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

Многие писатели обращались к такой детали, как пейзаж. С.С. Шилов не исключение. В рассказе «Чёрно-бурая лисица» описывается суровая природа Забайкалья. Зимний пейзаж динамичен, природа уподоблена живому существу: «Ледяной ветер <...> бесновался в поле...» [3, с. 66], «и снова выл, бесновался, прыгал, закручивался вокруг ледяной ветер» [3, с. 66], «сосны коленками прут на охотника» [3, с. 67], «дыхание леса» [3, с. 67]. Динамика создаётся за счёт использования большого числа глаголов: бесновался, выл, прыгал, взмывался, закручивался. Непрестанное природное движение передаётся градациями: «ледяная, враждебная песня ветра» [3, с. 66], «и лес, и небеса, и поля грозят сокрушить, уничтожить, погубить» [3, с. 66]. Пейзажные зарисовки не составляют единого, цельного, монолитного пейзажа, что даёт ощущение постоянного присутствия напряжения. Художественные средства, с помощью которых рисуется пейзаж, акцентируют внимания на том, как сложно было герою заполучить редкую лисицу: «изнеможенно сел дедушка Рёва <...> ветер распахнул худощавую шубейку» [3, с. 67].

Образ природы в шиловском рассказе сопоставим с пейзажем в стихотворении А.С. Пушкина «Бесы» (1830):

Мчатся тучи, вьются тучи;

Невидимкою луна

Освещает снег летучий;

Мутно небо, ночь мутна<...> [3, с. 168].

При описании зимней природы Шилов, как и Пушкин, использует образ ветра: «Ледяной ветер <...> бесновался в поле» [3, с. 66], «ледяную, враждебную песню ветра» [3, с. 66]. Образ перекликается с пушкинской вьюгой: «Вьюга злится, вьюга плачет» [2, с. 168]. Неслучайно, оба писателя обратились к образу ветра. Ветер – это стихия ожившего духа, чьё воздействие можно увидеть, услышать, но который сам остаётся невидимым. В народных представлениях ветер наделяется свойствами демонического существа. Ветер воспринимался как стихия, наделенная большим могуществом. Ветер считался опасным также в связи с широко распространенным среди русских крестьян поверьем о том, что с ним приносятся мор [1, с. 130]. С помощью образа ветра подчеркивается бесноватость происходящего и с Дедушкой Рёвой, и с лирическими героями из стихотворения Пушкина.

Ветер в произведениях «кружит» путников, тем самым сигнализирует о бесовстве. В шиловском рассказе отсутствует прямой образ беса, все его качества автор переносит на ветер: «и снова выл, бесновался, прыгал, закручивался вокруг ледяной ветер» [3, с. 66]. В пушкинском стихотворении образ беса выражен философичнее, но именно этим образом ямщик объясняет буйство природы: «В поле бес нас водит, видно, да кружит по сторонам» [2, с. 168], «Сил нам нет кружиться доле» [2, с. 168], «Закружились бесы разны будто листья в ноябре» [2, с. 168].

У авторов присутствуют образы заблудших путников. У Шилова – это Дедушка Рёва, у Пушкина – барин и ямщик. Они выделены неслучайно. **Заблудившийся путнику Шилова символизируют потерявшийся русский народ, который не может найти свою дорогу к светлой жизни.** Шилов через пейзажную деталь показывает неспособность крестьян самостоятельно найти путь к счастливому будущему.

«Таёжная быль» открывается описанием природы: «Густой лес окружал» [3, с. 21], «Горная речка, толкая в этом месте, <...> дугу» [3, с. 21]. Пейзаж композиционно делится на две части. Первая часть – это природа до отъезда Сохатого из лагеря: « Тайга <...> жила своей жизнью» [3, с. 23], «она (тайга)

<...> тягостно шумела» [3, с. 23], «Легкий ветер побежал по верхушкам» [1, с. 24], «Тайга чутко насторожилась» [3, с. 24]. Вторая часть – это природа во время доставки пакета с приказом: «Тропинка разбаловалась» [3, с. 31], «Багровое солнце низко повисло на лесом» [3, с. 32], «С запада надвигается верная туча, и ветер забуранил вверху» [3, с. 32], «Зачиркали молнии, и загромыхало небо» [3, с. 32], «Рвался <...> гром» [3, с. 32], «тайга бушевала» [3, с. 32].

Тайга во второй части рассказа настроена враждебно по отношению к Сохатому: «Больно исхлещет <...> ветками, исколет сучьями» [3, с. 31]. Герой блуждает, ходит по кругу: «он через час остановился, мороз пошёл по коже: перед ним бурлила та же речка» [3, с. 33]. Возникает образ заблудшего путника, но в отличие от предыдущего произведения, автор показывает, как Артём, блуждая по тайге, находит нужную дорогу: «Он (Сохатый) увидел тропинку. Узнал причудливую скалу Шаман <...> вышел к подставке № 4» [3, с. 39]. Сохатый, как и Шилов, революционер, борющейся за народное счастье, именно поэтому он находит путь.

Своим блужданиям Артем дает объяснения: «Нечистый балует» [3, с. 33]. Качествами нечистого духа наделена тайга: «Тропинка <...> то бросится направо<...> то круто повернет влево» [3, с. 31], «Трещали и валялись старые деревья» [1, с. 32], «Гром <...> разрывал и небо, и землю» [3, с. 32]. Бесовские качества и движение природы подчеркнуты большим числом эмоционально окрашенных глаголов: разбаловалась, бросится, повернет, забуранул, застонали, запела, зачиркали, хлестал, рвался, трещали, сгибались. Природную динамику передаётся парцелляция: «Вовсю хлестал дождь. Рвался над головой гром.» [3, с. 32], «Тайга бушевала. Трещали и валялись старые деревья. Березки сгибались до самой земли.» [3, с. 32]. Парцелляция не только передаёт движение природы, но и создаёт напряжение, подчеркнутое не цельным описанием пейзажа.

В рассказе «Перед урожаем» пейзаж композиционно делится на три части. Первая часть – это природа до появления ростков: «солнце нещадно палило»

[3, с. 74], «иссохли ручьи» [3, с. 75], «печально чернела елань» [3, с. 75], «крадучись, пробирались они (тучки) по небу» [3, с. 75], «солнце уходило» [3, с. 75], «затягивала сероватая, прозрачная пелена» [3, с. 75]. Природа в этой части выступает пассивно, лениво, что подчеркивают глаголы неполноты действия: темнели, чернела, уходило, затягивало, наступала.

Вторая часть – это природа после молебни отца Аполлинария: «показались <...> черные тучи, а к вечеру разразилась такая гроза» [3, с. 77], «рванул гром» [3, с. 77], «валились и загорались деревья» [3, с. 77], «все сравняла и затопила вода» [3, с. 77]. Такая перемена пейзажа обусловлена действиями крестьян, вздумавших «учить» природу. Это подчеркивают эмоционально окрещенные глаголы: разразилась, рвался, валились, загорались, сравняла, затопила.

Третья часть – эта природа после стихийного бедствия: «Солнце <...> веселое, смеющиеся» [3, с. 78], «Беззаботно кидало оно (солнце) <...> лучи» [3, с. 78]. В этой части природа иронична по отношению к человеку, что передают эпитеты, используемые писателем: веселое, смеющиеся, беззаботно. Природа дала крестьянам всходы, но они пренебрегли ее дарами, не смогли их сохранить. Шилов призывает крестьян активно бороться, а не жить пустыми надеждами, верой в чудо. Такое композиционное решение даёт возможность показать природу динамично, через пейзаж очертить контур новых революционных идеалов. Изображая природные стихии, прозаик подчеркивают невозможность смены идей без потерь и разрушений.

В ходе развития действия катаклизм выступает как ключевой, переломный момент в мировоззрении героев. Природное буйство является выражением авторской концепции роли личности в истории, в жизни общества, государства. Представления писателя обусловлены жизненными принципами, важнейший из которых – отстаивание революционных интересов, что находит отражение не только в судьбах героев рассказов, но и в описании природы.

Природа в Шиловских рассказах представлена динамично, что подчеркивается средствами художественной выразительности: градацией,

парцелляцией. Так же можно проследить связь образов природы с мифологией (образ ветра, образ тайги). Все это уподобляет пейзаж живому существу.

Основным фактором, влияющими на выбор, акцентировку пейзажной детали в рассказах С.С. Шилова, является авторская концепция роли личности в истории, в жизни общества, государства. Представления писателя обусловлены жизненными принципами, важнейший из которых – революционное отстаивание народных интересов. Прозаик призывает крестьян бороться, а не жить пустыми надеждами на лучшую долю.

Список литературы:

1. Мадлевская Е.Л. Русская мифология. Энциклопедия. – СПб.: Мидгард, 2005. – 778 с.
2. Пушкин А.С. «Пора мой друг, пора...». Стихотворения. – СПб.: АзбукаКлассика, 2004 – 310 с.
3. Шилов С.С. Месть Сухой протоки. – Благовещенск: Амурское отд. Хабаровского кн. изд-ва, 1976. – 224 с.

СИМФОНИЯ КАК ЖАНР В ПОЭЗИИ И ЖИВОПИСИ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА. АНДРЕЙ БЕЛЫЙ И МИКАЛОЮС ЧЮРЛЕНИС. ПРИНЦИП СИМФОНИЗМА

Дмитриченко Дарья Валерьевна
студент 3 курса, филологического факультета, КубГУ,
РФ, г. Краснодар

Фомина Полина Алексеевна
студент 3 курса, филологического факультета, КубГУ,
РФ, г. Краснодар
E-mail: p.fomina15@gmail.com

Сомова Елена Викторовна
научный руководитель, доктор филологических наук, профессор,
доцент кафедры истории русской литературы,
теории литературы и критики, КубГУ,
РФ, г. Краснодар

Для начала XX века характерна идея синтеза разных видов искусства, взаимного обогащения каждого жанра выразительными средствами других видов творчества.

Музыка для символистов занимала особое положение, как чистое средство постижения сущности вечного таинственного мира. Нас особенно заинтересовала реализация жанра симфонии, и мы решили обратиться к циклу «Похоронная симфония» Микалоюса Чюрлёниса и четырем симфониям Андрея Белого: «Северной», «Второй Драматической», «Возврат» и «Кубку метелей».

В 1902 году в печать вышло произведение с оригинальным заглавием «Драматическая симфония», автор которого пока еще не был неизвестен. На тот момент Андрею Белому исполнился двадцать один год. Произведение представляло абсолютно новый жанр литературы, «эксперимент фронтального построения литературного текста в соответствии со структурными канонами музыкального произведения» [1, с. 5].

В 1903 году литовский композитор Чюрленис пишет брату о работе над циклом картин «Симфония похорон», а со следующего года начинает свой путь живописца, посещая Варшавскую школу изящных искусств. В это время

им уже написаны многие музыкальные произведения, в том числе, симфоническая поэма «В лесу», и ведется работа над симфонической поэмой «Море».

Андрей Белый пишет симфонии в виде циклов — трехчастного в «Возврате» и четырехчастного в остальных. Чюрленис создаст цикл из семи картин. Предположим, не случайно он складывает число всех возможных частей симфонии, получая сакральное число 7. Уже на первом этапе исследования выявляется родство стилистических элементов музыки в поэзии и живописи.

Вторая симфония А. Белого начинается словами:

«Стояла душная страда. Мостовая ослепительно сверкала.

Трещали извозчики, подставляя жаркому солнцу истертые, синие спины.»[1, с. 89].

В четвертой симфонии читатель найдет:

«В душе Адама Петровича проплыла тайна – горькая, затомила.

В душе ее проплыла тайна и затомила.

В окне грозная завывала буря, снежная буря заголосила.»[1, с.352].

Белый, словно умелый дирижер, в текст вкладывает повтор для более гармоничного звучания от кратких ноток фонем до аккордов словосочетаний. Но такие решения не бросаются в глаза читателю, а между тем, они являют собой связь всего со всем. Космос может проявиться в бульжнике мостовой, а глобальное Солнце – сузиться до пределов спины извозчика.

Искусствоведы исследовали лейтконтур музыки Чюрлениса и, спроецировав его в пространстве, получили линии приблизительно такого рода:



Линии играют важную конструктивную роль в композиции картин художника: контур волн на картине «Мой путь», на картине «Покой» горы

расположены в точном соответствии с лейтконтуром. В исследуемом цикле такое соответствие можно увидеть на 4 картине.

Рассмотрим графическую диаграмму басов из прелюдов Чюрлениса:



Посмотрев на пятую картину цикла, можно без труда заметить соответствие между контуром басов и светящейся процессией, напоминающей ужа. Кроме того, одним из основных средств выражения экспрессии в живописи можно считать краски. Цикл выполнен пастелью, при этом от его начала к концу прослеживается угасание всех используемых цветов.

У Белого «о развитии музыкальных тем и лейтмотивов напоминали регулярно повторяющиеся фразы и образы-рефрены, организующие разрозненные эпизоды и сценки в единое «симфоническое» целое.» [1, с.16]. Образы Вечности, сумасшествия, цветка и птицы встречаются на протяжении всех текстов, постоянно дополняя и раскрывая мелодию.

Принцип ассоциативности действует на уровнях и стихов, и глав. Сравним отрывки из двух глав «Золотая осень» и «Слезы росные» 4 симфонии):

| | |
|-------------------------------------|----------------------------|
| Было холодно и ясно. <...> Седой | Было тепло и бело. <...> |
| друг надвинул широкоую шляпу <...>: | Шут надвинул колпак <...>: |
| «Этот мир — погибший». <...> | «Я уж теперь шут погибший. |
| [Светлова:] «Я больна». | Я уж таю». |

Благодаря синтаксическому и лексическому параллелизму читатель, осознанно или нет, отправляется к другому эпизоду, затем ассоциативно к следующему и так до бесконечности, создавая гипертекст, выходящий за рамки формы. «Посредством все нового и нового объединения словосочетаний, целых предложений, изначально не связанных между собой, формируется ткань «Симфонии» [2, с. 154]. В главе «Верхом на воздухе» 4 симфонии:

«Когда было, тогда будет, когда будет, тогда есть.

Есть, было и будет.

Но мир смерть забудет.» [1, с. 322]

Набегают, набежали — будут и впредь набегать.

Когда было, тогда будет, когда будет, тогда есть.

Смерть мир не забудет.

Да, будет!»[1, с. 322].

Традиционно для прозы повтор слов считался недопустимым. В симфониях Белого это необходимо «в той же степени, что и повторы мотивов, ритмических и фактурных формул в музыкальном произведении» [2, с. 155].

В симфонии Чюрлениса находят отражение трансформации образов и развитие мотивов, что связывает цикл в единое целое. Героями картин являются шествие, гроб, солнце, деревья и горы. Люди изображены на каждой картине, меняется только их количество: на последней картине цикла впервые человек одинок.

Гроб мы видим на четырех картинах из семи, появление его можно определить формулой: *далеко-близко-не видно-далеко-не видно-близко-не видно*. Начиная с шестой картины, на которой изображена смерть, восседающая на гробе, меняется движение. До этого момента в том, что процессия направляется в правую сторону, не было никаких сомнений. Теперь зритель будто заходит с другой стороны шествия, из-за этого кажется, что именно сейчас нарастает кульминация. Так как произведения Чюрлениса изобилуют недосказанностью, можно предположить: для фигуры в пустой комнате дорогой человек находится уже далеко, его не вернуть. Тогда условно восстанавливается последний элемент формулы появления гроба: *далеко-близко-не видно-далеко-не видно-близко-далеко*. Наш вывод: цикл обладает орнаментальной композицией, будто бусины трех видов симметрично нанизаны на нить повествования. Кстати, форма цикла в «Предсимфонии»

Белого тоже симметрична: две прелюдии, ряд медленных частей, центральная группа Allegro-Adagio-Allegro, ряд медленных частей, постлюдия.

Следующий повтор и трансформации – деревья, изображенные на пяти из семи картин Чюрлениса. На первой картине, около ворот, огораживающих жизнь, растут густые раскидистые кусты. Процессия движется, и уже на третьей картине деревья сбрасывают свои наряды. На четвертой, пятой и шестой картинах мы видим кипарисы – символ загробной жизни, тоски по усопшим. Солнце является спутником процессии с первой по четвертую картину, затем на смену ему приходит Луна и свет от лиц людей, сопровождающих гроб. Можно противопоставить стихию Луны и смерти Солнцу и светящимся фигурам живых людей на фоне холодной ночи.

Следующим объектом исследования стала передача временного движения. В симфониях Белого время попадает из категории исчислимого в категорию не требующего исчисления. В «Северной симфонии» так называемое «безвременье» связано с цикличным временем в произведениях Э. Грига, основанных на норвежской мифологии. Оно будто накатывает волнами, но не имеет ни начальной, ни конечной точки, сообразной началу и концу произведений: «Время как река, тянулось без остановки, и в течении времени отражалась туманная Вечность.»[1, с.68].

Лирические герои стареют, умирают, но все они находятся в Вечности, которая олицетворяется в образе бледной дамы в чёрном.

Нетрудно заметить во «Второй симфонии» образ Вечности, который постоянно идет рука об руку с сумасшествием. Часть первая, 6 стих: «Сумасшедший тихо шептал при этом: «Я знаю тебя, Вечность!»[1, с.92].

Затем появляется философ, читающий «Критику чистого разума» И. Канта: «Сама Вечность разгуливала в одинокой квартире; постукивала и посмеивалась в соседней комнате.» [1, с. 93].

Далее – стих, будто напоминающий, что Вечность находится рядом с каждым из нас: «А время текло без остановки, и в течении времени отражалась туманная Вечность.»[1, с. 97].

Через несколько страниц снова возвращаемся в комнату философа: «Сама Вечность в образе черной гостьи разгуливала вдоль одиноких комнат, садилась на пустые кресла, поправляла портреты в чехлах, по-вечному, по-родственному.»[1, с. 103].

Финал истории философа таков: «Где-то часы пробили два. Вспыхнула молния. Она не осветила безумца. Он сидел под кроватью и лукаво смеялся своей выдумке.»[1, с. 115].

Чюрленис простыми средствами проводит зрителя по картинам, выдвигая детали на первый план (1 и 2 картины) или меняя «ракурс» (5-6). Действенным средством для передачи временного движения в картине служит процессия. Человеческие фигуры, образ бесконечной толпы, горы, процессия деревьев, облака – ритмически варьируемые повторения их создают иллюзию действия и хода времени, связывают несколько картин между собой.

«Андрей Белый переносит композиционную форму симфонии из музыки в поэзию, Чюрленис использует конструкцию музыкальной фуги, сонаты и симфонии для картины. Далекие от поисков литовского художника по содержанию, структуре и стилистике, «Симфонии» русского поэта удивительно близки им» [3, с. 96].

«Симфонии» Андрея Белого, «Кормчие звезды» Вячеслава Иванова, «Стихи о Прекрасной Даме» Александра Блока, написанные практически в одно время «возвестили о новом эстетическом мировидении, стали своего рода опознавательными знаками начала века, воспринимавшегося и как начало новой, неведомой жизни, новых чувствований и восприятий» [1, с. 6].

Музыка в живописи Микалоюса Константинаса Чюрлениса – уникальный жанр пластического искусства. Композитор и художник говорил: «Весь мир представляется мне большой симфонией: люди – как ноты» [3, с. 3].

Список литературы:

1. Белый А. Симфонии. Вступ. ст. А.В. Лаврова. — Л., 1990. — 528 с.
2. Гервер Л. Л. Музыка и музыкальная мифология в творчестве русских поэтов: первые десятилетия XX века: дис. ... докт. иск. — М., 2001. — 247 с.
3. Эткинд М. Мир как большая симфония : моногр. очерк.— Л., 1970. — 528 с.

СВОЕОБРАЗИЕ АРХИТЕКТУРЫ ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ В ИСТОРИЧЕСКИХ РОМАНАХ В. ГЮГО

Овчинникова Анастасия Игоревна

*студент 5 курса, кафедра русского языка и литературы
социально-педагогического института МичГАУ*

РФ, г. Мичуринск

E-mail: nickporov2011@yandex.ru

Попова Ирина Владимировна

*научный руководитель, канд. филологических наук, доцент
кафедры русского языка и литературы, социально-педагогического*

института МичГАУ

РФ, г. Мичуринск

Активная фаза творчества Гюго приходится на 1830-е годы, именно эти они богаты революционными событиями, но сиюминутность не привлекает писателя и он ищет истоки событий. Оценить правильно происходящего возможно, лишь проследив зарождение и развитие в народных массах тех чувств и нравов, которые в итоге и вызвали к жизни грозные события XIX века.

В. Гюго – романтик по складу характера, поэтому в романном творчестве он как бы погружается в средневековье, используя «машину времени», будучи уверен, что именно тогда зародилось недовольство широких народных масс королевской властью. В народе стала просыпаться тревога за свою судьбу, она вызвала к жизни жажду свободы, и человек однажды понял, что такое чувство собственного достоинства.

События в романе «Собор Парижской Богоматери» начинаются, казалось бы, ни с чем непримечательной даты 6 января 1482 года, в этот день не было битв, громких побед и вообще пафосных событий, но, тем не менее, он характерен отмечаемыми праздниками религиозного и социального содержания. Перед нами открывается душа народа, многочисленные группы которого заполнили улицы и повсюду раздается «крик, смех, топот тысячи ног» [1, 4, с. 15]. Именно эта сцена в романе и высвечивает сущность народного самосознания. Пред нами предстает особенный мир. Может быть, пылкий

историк и возразит нам по поводу его значимости, но, когда люди вокруг измеряют события своеобразным календарем – «День приезда кардинала», «День казни преступника на Гревской площади», «День штурма собора Парижской Богоматери» – то эти события воспринимаются ими как сверхважные. Гюго-писатель и Гюго-историк, своеобразно развернув временной портал, сумел показать целую картину нравов XV века. Итак, существенной деталью, необходимой для анализа, является выделение этого временного пласта, соответствующего пробуждению самосознания народа.

Иной подход характеристики следующего исторического периода мы наблюдаем в романе «Девяносто третий год». Время в этом романе структурировано по признакам точности и динамизма. Важна каждая деталь. Именно своеобразная «детальность», конкретность и стала отражением Великой французской революции.

«Четырнадцатого июля – освобождение. Десятого августа – гроза. Двадцать первого сентября – заложение основ. Двадцать первого сентября – равноденствие, равновесие» [2, 11 с. 23]. Мы не можем укорить автора в излишнем пристрастии к летописному стилю. Данный период насыщен событиями, в которых проявляется высший смысл существования народа, реализуется его многовековая мечта о свободе. Эта мечта близка и автору. В. Гюго является истинным патриотом своей страны, он не только рисует, но как бы участвует в своих произведениях.

Местом действия двух романов является Париж и это не случайно: исторический срез столичной жизни способен в большей степени высветить особенности общественной жизни Франции. Кроме того, автор дает нам счастливую возможность насладиться архитектурой этого города. Благодаря изменению своих творческих взглядов, а их эволюция очевидна, мы видим два различных образа Парижа. Средневековый Париж колоритен и особые детали как бы пешего путешествия по улочкам города подчеркивают это. «Кто умеет видеть, тот даже по ручке дверного молотка сумеет восстановить дух века и облик короля» [3, 2, с. 178]. Описанию колорита и архитектуры города

посвящены большие фрагменты, именно они являются главными источниками народного духа эпохи.

Париж 1793 года разительно отличается. Используя принцип рационализма в изображении, автор дает нам вначале панорамный образ города и затем, как бы приближаясь, мы видим его трансформацию. Меняются символы времени. Город XV века привлекал и пугал одновременно (виселица на Гревской площади), но через призму изображения виден был дух зарождения чувств в народных массах.

Париж конца XVIII века изображается как очаг революции и дается картина его главных «нервных центров»: дворец Тюильри, ставший резиденцией Конвента, афиши, расклеенные на главных улицах, кабачки, где собираются революционеры. Мы отмечаем смену главных символов города. И автор уверен, что именно революционные символы в этот период важнее архитектурных. Они подчеркивают масштаб исторических событий. События, захватив город полностью, своеобразным девятым валом расходятся по всей стране. Расширяются границы художественного пространства, оно идет по следам истории этих событий.

Сравнивая романы по признаку изображения пространства, мы обращаем внимание на символический смысл нравов Средневековья в «Соборе Парижской Богоматери» и чисто исторический смысл происходящих событий в романе «Девяносто третий год». Народ пробудился, через крайние формы протеста выходит на улицы и совершает революцию.

Особый интерес вызывает система создания персонажей произведений В. Гюго. Она является весьма оригинальной. В её основе лежит принцип изображения характеров через соединение противоположностей, это и принцип постоянных антитез, чрезмерного контраста и даже включение в нить произведений реальных исторических лиц. Изображение последних накладывает на автора дополнительные обязательства, и потому на первый план выведены их поступки, а психологические характеристики уведены на второй план или отсутствуют. Они творцы истории и это наиболее важно.

Необходимо отметить, что герои участвуют в исторических событиях по разным причинам. В романе «Девяносто третий год» многие герои являются необходимой частичкой исторического процесса, играют активную роль в событиях очень важных для судьбы страны, а в «Соборе Парижской Богородицы» действуют вымышленные персонажи, каждый из которых исключителен как художественный образ, но необходим только для понимания мироощущения эпохи. Понять и оценить их действия помогают сцены решения ими нравственных проблем. Есть устойчивое мнение, что в политической сфере жизни человека исключительная ситуация может изменить характер человека и систему ценностей. С большей долей уверенности мы можем предположить, что до Революции маркиз де Лантенак являлся одним из образованных и учтивых придворных короля Людовика. В романе мы видим его в иных условиях и совсем иным. Это один из лидеров восставшей против Революции крестьянской Вандеи. Он жесток, решителен и лишен гуманизма, расправляясь с врагами и местными жителями, которые симпатизируют революционерам. В их глазах он этакий монстр и исчадие ада одновременно. Кровь на руках и муки в душе. Его поступок по спасению детей-заложников, которые сражаются на стороне врагов, кажется непонятным. Но именно так Гюгору романист, через столкновение характеров и нравственные муки, показывает победу Добра (в перспективе) над Злом (гражданская война и ожесточение людей). Де Лантенак в своих внутренних терзаниях нашел ответ и потому он добровольно сдаётся в плен революционерам. Что лежит в основе этой победы, какое оружие? Жизнь каждого из нас имеет несколько регуляторов и одним из основных является мораль и нравственность. Нет людей, которых можно назвать носителями только отрицательных характеристик, «колоссы» злобы и ненависти это миф, придуманный импульсивными индивидами. Достучаться до сердца даже закоренелого в пороках человека возможно. Несомненным достижением Гюго является в этой сцене соединение историзма с духовной жизнью героев.

Герои романа «Собор Парижской Богоматери» интересны в этих поисках. В ином аспекте, через систему вымышленных персонажей, было легче формировать своеобразный месседж читателю. Автор использует широкий арсенал средств: портрет, символику, метафоры и другие средства художественной выразительности, которые способны передать внутреннюю сущность героев, типичных для Средневековья. Да, метода социалистического реализма здесь нет, герои даже излишне романтизированы, но это нельзя считать недостатком. Они сильно отличаются душевным складом характера и, хотя и принадлежат к различным социальным группам, их единство заключается в реакциях на несправедливость, несовершенство общественного устройства. Олицетворением человечности и милосердия является Эсмеральда, её помощь Квазимодо, наказанному без вины и осуждаемого людьми только за внешнее уродство, увлекает нас в мир тонких чувств и переживаний. Красота внешняя и внутренняя совпадают нечасто, и автор подводит нас к мысли: недостаток общества той поры заключался еще и в том, что массы людей бесчувственны по причине своей темноты. Ростки прекрасного есть, их мало, но должно пройти время и при другом общественном устройстве изменятся нравы и люди.

Список литературы:

1. Гюго В. Собрание сочинений. В 15 томах.– М.: Государственное издание художественной литературы, 1953. Т. 4. – 673 с.
2. Гюго В. Собрание сочинений. В 15 томах.– М.: Государственное издание художественной литературы, 1953. Т. 2. – 543 с.
3. Гюго В. Собрание сочинений. В 15 томах.– М.: Государственное издание художественной литературы, 1953. Т. 4. – 673 с.

ОБРАЗ ГОРОДА В РОМАНАХ М.А.БУЛГАКОВА «БЕЛАЯ ГВАРДИЯ» И «МАСТЕР И МАРГАРИТА»

Ринчинова Сурена Тумэн-Баировна

*студент 2 курса, кафедра журналистики и рекламы БГУ,
РФ, г. Улан-Удэ*

E-mail: rinchinova.2014@mail.ru

Колмакова Оксана Анатольевна

*научный руководитель, канд. филол. наук, доцент БГУ,
РФ, г. Улан-Удэ.*

Начало двадцатого века – это время глубоких потрясений, изменивших мировоззрение человека. Различные направления в искусстве, литературе, живописи, невиданный доселе научный прогресс, Первая мировая война – все это не могло не сказаться на творчестве писателей той эпохи. В такой непростой общественно-политической, культурной атмосфере «вырос» писатель М.А.Булгаков. Невозможно не согласиться с высказыванием Игоря Бэлза: «Наследие Михаила Афанасьевича Булгакова мы с гордостью можем причислить к тем несокрушимым «страшным гранитам», из которых продолжает соиздаться высокое здание нашей культуры» [2.с.26]. Действительно, он «пророк и предтеча», человек удивительной трудной судьбы. Его произведения узнаваемы, особенны именно потому, что прожиты и прочувствованы самим М.А.Булгаковым. Пожалуй, во всех его произведениях красной нитью проходят образы городов Киева и Москвы. И это неслучайно, потому что его творчество можно разделить на два периода: киевский и московский. Произведения М.А.Булгакова остро актуальны и в наше время.

Актуальность данной работы обусловлена тем, что образы городов Киева и Москвы в ретроспективе сегодняшних их непростых отношений представляют большой интерес всех небезучастных граждан России и Украины, да и мировой общественности.

«Белая гвардия» - первый роман Булгакова. В нём он рассказывает о драматических событиях в Киеве на переломе 1918 и 1919 годов. Сохранение

дома, родного очага в переломные моменты истории стало главным лейтмотивом романа. В нём автор исторически объективно отображает массовые движения в гражданской войне, ненависть крестьянства к офицерству, к белым, выразившейся в петлюровщине.

На закате жизни М.Булгаков пишет главный труд всей своей жизни – роман «Мастер и Маргарита». Писал он его целых 12 лет. До сих пор идут споры о том, какую редакцию считать окончательной. В те годы, по известным причинам, роман не мог быть напечатан. Поэтому читатели его увидели в свете только в 1966 – 1967 годах, и роман ошеломил как читателей, так и критиков. Это было нечто другое, необычное, не имевшее аналогов в литературе советской эпохи. Активно издаваться роман начал только в восьмидесятые годы XX века. До сих пор роман вызывает острые споры, различные трактовки.

Среди маститых писателей Ф.М.Достоевский раскрыл образ большого города. Его творчество отвечает принципу реализма - верности действительности. Именно поэтому писатель объективно изображал окружающий его мир, что говорит о нём, как о правдивом историке. Долгая жизнь в городах отражается на творчестве писателя.

Многие русские писатели в своём творчестве наделяют личностными характеристиками города, создают их уникальные «портреты».

Известный философ и филолог М.Бахтин в своей работе «Эпос и роман» подчёркивает то, что города встречаются именно в романном жанре. Персонажи их не случайно живут в городах («Преступление и наказание» Ф.М.Достоевского, «Анна Каренина» Л.Н.Толстого и т.д.) Следовательно, города играют важную роль в романном искусстве, и образ города – основной признак романа. Таковыми являются города Киев – мать городов русских, Москва – сердце нашей большой Родины.

Историк Татьяна Кохановская выделяет 4 образа Киева:

- 1.Киев – центр мира, защищённое место.
- 2.Киев – пещерный, погружённый в прошлое
- 3.Киев - умирающий и воскресающий.

4. Киев – современный мегаполис.

Несмотря на различные толкования образа Киева, он является живым организмом, меняющимся во времени, в культуре и в душах, населяющих его людей. Такой же является и Москва. Она как самостоятельный образ воплотилась в произведениях русских классиков: А.С.Пушкина, А.С.Грибоедова, М.Ю. Лермонтова, Л.Н.Толстого и других. Время и пространство в романе более важны, чем в эпосе, потому что персонажи в романе принадлежат в каком-то смысле к настоящему времени. Города чаще всего становятся местами, где герои живут и действуют.

Благодаря замечательным произведениям классиков русской и украинской литературы, мы имеем возможность перенестись во времени и окунуться в прошлый быт, атмосферу городов Киева и Москвы. Уникальные города с не менее уникальной историей, города-побратимы переживают сейчас непростые времена, но здравый смысл людей, живущих в них, тысячелетняя их неразрывная история всё же, надеемся, будут сильнее и выше политических догм, грязных политических интриг.

Начало XX века – это годы революции, гражданской войны, когда ломались старые устои, погибло множество людей. Общество переживало переход от одной формации к другой. Именно на этот непростой период пришлось творчество неординарного, одного из ярких писателей XX века, М.А.Булгакова. Он как очевидец событий тех лет и как представитель русской интеллигенции глубоко переживал за судьбу своей страны. Об этом он и пишет в романе «Белая гвардия», который носит автобиографический характер. В нём легко узнаваема семья самого Булгакова, поэтому с такой любовью описаны семейный уклад, их традиции и обычаи. Дом Турбиных – это тёплое, уютное место, где находят приют друзья и знакомые, дом олицетворяет мирную жизнь спокойного Города.

Реальные события 1918-1919 годов воссоздаёт в романе автор, так как он сам в этот момент был в городе и работал врачом. Автор называет Киев Городом с большой буквы, и в этом мы видим его почтение и любовь к малой

родине, а так же подражание древним римлянам, которые Рим называли «Urbis», что означает Город.

Судьба Турбиных тесно связана с судьбой Города. Несмотря на очевидный трагизм положения, на свою обречённость, они ни за что не бросят свой Город в тяжёлое время, готовы разделить любую его участь. Чего нельзя сказать о Сергее Тальберге, муже Елены, предавшем свою жену и позорно сбежавшем за границу. Соседи Турбиных Лисовичи тоже не отличаются, как и Тальберг, патриотизмом. Им присущи только трусливость и меркантильные интересы при любой власти.

Описывая Город, М.Булгаков использует такие эпитеты, как «громадный, великий, прекрасный, снежный». Кроме того, сравнение «город проснулся, сияющий как жемчужина в бирюзе» говорит об особенном отношении автора к этому месту, как к городу своего детства и юности. Яркое, запоминающееся впечатление складывается о Городе, когда читаем в романе о сне Алексея Турбина. Город в нём предстаёт перед нами мирным, безмятежным, величественным: «Как многоярусные соты, дымился и шумел и жил Город. Прекрасный в морозе и тумане на горах, над Днепром...». Прекрасен Город Булгакова в любое время года: «Зимою, как ни в одном городе мира, упал покой на улицах и переулках верхнего Города, и на горах, и Города нижнего, раскинувшегося в излучине замёрзшего Днепра, и весь машинный гул уходил внутрь каменных зданий, смягчался и ворчал довольно глухо». Город красив не только внешне, но и богат духовно: «Но лучше всего сверкал электрический белый крест в руках громаднейшего Владимира на Владимирской горке, и был он виден далеко, и часто летом, в чёрной мгле, в путаных заводях и изгибах старика-реки, из ивняка, из лодки видели его и находили по его свету водяной путь на Город, к его пристаням». Упоминание о Владимире с крестом в руках, наверное, появилось неслучайно, ведь князь Владимир крестил Русь, и Владимирскую горку М.Булгаков называет «лучшим местом в мире». Далее мы видим, что автор подчёркивает связь Киева с Москвой: «Зимой крест сиял в чёрной гуще небес и холодно и спокойно царил над тёмными пологими

далями московского берега, от которого были перекинута два громадных моста. Один цепной, тяжкий, Николаевский, ведущий в слободку на том берегу, другой – высоченный, стреловидный, по которому прибегали поезда оттуда, где очень, очень далеко сидела, раскинув свою пёструю шапку, таинственная Москва».

Город выглядел «потревоженным», когда туда стекались люди, спасаясь от ярости большевиков, поэтому коренные киевляне вынуждены были потесниться. Люд был самого разного толка: от банкиров до заезжих актрис, толпами приезжающих в Киев за лучшей долей. Но всё же в нём остались самые верные люди: Турбины, Мышлаевский, Най-Турс, то есть лучшие представители белой гвардии. Булгаков с помощью своего героя Турбина как бы проводит экскурсию по киевским улицам, площадям и переулкам. Участь родного Киева глубоко волновала писателя, поэтому он говорит о нём как о «гибнущей матери городов русских», и поэтому обращается к образу Владимирского Креста: «Над Днепром с грешной и окровавленной и снежной земли поднимался в черную, мрачную высь полночный крест Владимира. Издали казалось, что поперечная перекладина исчезла – слилась с вертикалью, и от этого крест превратился в угрожающий острый меч».

Важную роль в раскрытии образа Города играет дом Турбиных, который в романе изображён как крепость, находящийся в осаде. Несмотря на беспорядки в самом Городе, Турбины не меняют свои привычки. Дом остаётся местом высокой духовности, и в нём находят уют, любовь и утешение друзья и знакомые семьи и даже трусливый Лисович.

Михаил Булгаков описывает мельчайшие художественные детали: мебель красного бархата, изразцовую печь, кровати с шпалочками, кремовые шторы, ковры, бронзовая лампа под абажуром, часы с гавотом, скатерть бела и крахмальна, голубые гортензии и две знойные розы. Одно только упоминание об изразцовой голландской печи да о книжке «Саардамский плотник» встречается в романе множество раз. И это, кажется, неслучайно, ведь все эти

вещи являются символом семейного очага, теплоты, уюта, любви и взаимопонимания.

В конце романа Город уже не тот, каким был в начале, он «окровавлен и грешен». «Всё пройдёт – пишет М.Булгаков, - Страдания, муки, кровь, голод и мор. Меч исчезнет, а вот звёзды останутся, когда тени наших тел и дел не останется на земле. Нет ни одного человека, который бы этого не знал. Так почему же мы не хотим обратить свой взгляд на них? Почему?» Вопрос, поставленный автором в начале XX века, остаётся открытым и сейчас, в XXI веке.

Образ Киева в романе «Белая гвардия» - это ностальгия автора по безвозвратно ушедшему прошлому. Киев в романе – это память писателя о золотой беспечальной юности в городе над Днепром.

Благодаря выразительным авторским характеристикам, мы оказываемся во власти своеобразного эффекта присутствия: дышим воздухом Города, впитываем его тревоги, слышим голоса юнкеров, чувствуем страх Елены за братьев.

По убеждению Алексея Турбина, дом – это высшая ценность в жизни, ради сохранения которой человек «воюет и, в сущности, говоря, ни из-за чего другого воевать ни в коем случае не следует». Единственная цель, позволяющая браться за оружие, по его мнению, – охранять «человеческий покой и очаг».

Таким образом, можно сделать вывод, что образ города, как и образ дома, – полноценный герой романа «Белая гвардия». В то же время Город – это не только Киев, но и собирательный образ ушедшей в историю дореволюционной России. «Прекрасный в морозе и тумане...», дышащий, живой, благодаря божьему покровительству предстаёт перед нами булгаковский Киев.

В романе «Белая гвардия» писатель изображает по Татьяне Кохановской, умирающий и возрождающийся Киев. Риторический вопрос, поставленный

автором в конце романа актуален именно сегодня в свете того, что происходит на современной Украине.

Писатель в романе «Мастер и Маргарита» создал атмосферу той Москвы, в которой он жил. О своём прибытии он пишет в воспоминаниях: «в конце 21-го года приехал без денег, без вещей в Москву, чтобы остаться в ней навсегда». В другом своем автобиографическом произведении «Трактат о жилище» (1924) — Булгаков пишет: «Меня гоняло по всей необъятной и странной столице одно желание — найти себе пропитание. И я его находил, правда, скудное, неверное, зыбкое...» Видать, не приветлива, не мила была столица нашей Родины к молодому, не оперившемуся писателю.

Главное произведение Михаила Булгакова – «Мастер и Маргарита» стал вечным и актуальным на все времена. В нём перед нами предстают три основных мира: древний-ершалаимский, потусторонний и мир Москвы 20-х годов XX века. Число три имеет здесь своё магическое значение. В отличие от романа «Белая гвардия» в «Мастере и Маргарите» Москва конкретно указана как герой произведения. Об этом читаем в третьей главе: «Небо над Москвой как бы выцвело, и совершенно отчётливо была видна в высоте полная луна, но ещё не золотая, а белая». С первых страниц романа писатель ведёт за собой нас по известным местам Москвы: Малая Бронная улица, Садовое кольцо, Патриаршие пруды и т.д.

Роман М. Булгакова в первую очередь повествует о Москве, о жизни московских жителей, тем не менее, это и образ всей страны, её проблем, ценности её жителей. Москву Булгаков показывает как сторонний наблюдатель. Мы видим столицу глазами иностранца Воланда. Наблюдая за Москвой, он обращает внимание на изменения, которые произошли за последние годы: «... появились эти, как их... трамваи, автобусы», «о костюмах нечего уж говорить...». Но Воланда больше интересует то, что «московское народонаселение значительно изменилось». И, как сатану, его привлекают то, какие у современных москвичей пороки. Благодаря своим сверхъестественным способностям, он каждому воздаёт по заслугам: кого-то наказывает, кого-то

вознаграждает. Сатирического эффекта в произведении автор достигает с помощью изображения карикатурных героев. Образ величественной Москвы в глазах читателя стал как бы мельче и смешнее. Вездесущий Воланд замечает и наказывает жадность, жажду наживы. Однако наказание его не столь серьёзно, он всего лишь подшучивает над ними. Вспомним его «сеанс чёрной магии с разоблачением». Каждому Воланд отмеряет своё наказание по мере того, насколько люди погрязли во лжи и обмане. Никанор Иванович Босой попадает в сумасшедший дом за хранение иностранной валюты. Таким образом, писатель обнажает проблему того времени – ведь хранение валюты каралось по тем временам заключением в тюрьму.

Квартирный вопрос – актуальный для москвичей во все времена – поднимается автором, когда Аллоизий Могарыч, прикинувшись другом Мастера, хочет избавиться от него и заселиться в его квартиру. Таковым является и Поплавский, дядя Берлиоза, задумавший получить в наследство квартиру племянника.

Смеётся Булгаков и над жизнью учреждений и организаций в романе. А именно над тем, что людей в них против воли заставляют петь в хоре, участвовать в различных кружках. Замечает Воланд и то, что работники культуры плохо воспитаны, дерзят и лгут по телефону, а кто-то вообще занимает не своё место. Поразило Воланда и общественное питание. В ярком контрасте показаны ресторан в «Грибоедове», куда пускают только избранных, и буфет в Варьете, где осетрина почему-то «второй свежести». Кстати, эти слова в советское время стали крылатой фразой.

В романе ярко окрашены моменты грозы. Они проносятся по страницам романа. Московские грозы, в которых родился Воланд, в которых появился древний Ершалаим и эта мечта о бессмертии и о возмездии. С грозой сливаются Мастер и Маргарита. «Уже гремит гроза, вы слышите? Темнеет. Кони роют землю, содрогается маленький сад», — зовет Азazelло. «Огонь!» — страшно прокричала Маргарита. Оконце в подвале хлопнуло, ветром сбило штору на сторону. В небе прогремело весело и коротко». И маленький дом

с подвалом вспыхнул пожаром. «Кони, ломая ветви лип, взвились и вонзились в низкую черную тучу». И вот уже кони эти тоже частица грозы. «Гром съел окончание фразы мастера. Азazelло кивнул головою и пустил своего коня галопом. Навстречу летящим стремительно летела туча, но еще не брызгала дождем... Они пролетели над городом, который уже заливала темнота. Над ними вспыхивали молнии. Потом крыши сменились зеленью. Тогда только хлынул дождь...» И вот уже сами они частица грозы, в ее порывах возникающие в комнате Ивана. Мастер — темный силуэт, вместе с грозой ворвавшийся с балкона. «Шум грозы прорезал дальний свист. — Вы слышите? — спросил мастер. — Шумит гроза... — Нет, это меня зовут, мне пора...» И в этом слиянии с грозой образ бессмертия еще ощутимей, чем в загадочном домике с венецианским окном... Автор множество раз описывает грозу в романе: «Гроза бушевала с полной силой», «в окна хлестал дождь», «когда шли майские грозы», «стояла на коленях под дождём». Описание грозы всё время выглядит для людей угрожающе и, кажется, что гроза имеет силу и власть над москвичами.

В описании Москвы М.А. Булгаковым в романе «Мастер и Маргарита» мы видим такие приметы времени: нарзан, папиросы «Наша Марка», телефон-автомат, бакалея, таксомотор, контрамарка, варьете, патефон, сверхмолния и т.д. Эти слова присущи именно Москве советской, и они вышли из употребления людей современного общества, стали историзмами. Значит, данные приметы помогают нам представить образ Москвы того времени. Кроме того, в романе не раз упоминаются известные Московские места: Арбат, Патриаршие пруды, Садовая улица, Тверская улица, Кремлёвская стена, Каменный мост, Девичий монастырь, Москва — река, Воробьёвы горы. Приведём в пример сцену погони Ивана Бездомного за мнимыми «иностранцами», которая позволяет нам увидеть Москву глазами булгаковского героя: «Тройка мигом проскочила по переулку и оказалась на Спиридоновке. И не успел поэт опомниться, как после тихой Спиридоновки очутился у Никитских ворот, где положение его ухудшилось. Регент ... ввинтился

в автобус, летящий к Арбатской площади, и ускользнул. Опять освещённая магистраль – улица Кропоткина, потом переулок, потом Остоженка и ещё переулок, унылый, гадкий и скупое освещённый... » (стр. 58) Все эти географические названия ясно вырисовывают нам облик столицы нашей Родины, и свидетельствуют о том, что автор долгое время жил в Москве и знает её в достаточной мере.

Москва настоящая и в то же время мистическая предстаёт перед нами на страницах романа. Мистическими являются не только события, происходящие с героями, но и многочисленные короткие пейзажи. Особенно ярко и много раз М.А. Булгаков обрисовал в романе луну. Обратимся к некоторым из них и попытаемся определить, в какие именно моменты появляется образ луны в ночной Москве. «Небо над Москвой как бы выцвело, и совершенно отчётливо была видна в высоте полная луна, но ещё не золотая, а белая» - читаем в начале 3 главы перед трагической смертью Берлиоза, редактора МАССОЛИТА. «Над Патриаршими светила золотая луна, и в лунном, всегда обманчивом свете Ивану Николаевичу показалось, что тот стоит, держа под мышкою не трость, а шпагу.» - описывает М.Булгаков регента в момент после смерти Берлиоза. Образ луны появляется и тогда, когда финдиректор Римский находится в ужасе от встречи со свитой сатаны: «...и в этом окне, заливаемом луною, увидел прильнувшее к стеклу лицо голой девицы и её голую руку...» И таких примеров мы наблюдаем в романе много раз. Все фантастические ужасные события приключаются с героями именно в момент полнолуния, когда потусторонние силы становятся могущественнее.

«Озером электрического света» называет автор ночную Москву в главе под названием «Полёт», когда Маргарита, превратившись в ведьму, летит на бал сатаны. Такой предстаёт перед нами Москва булгаковская. Хорошо там, только тем, кто живёт по принципу «Хочешь жить – умей вертеться». Жертвой московского мира оказался Мастер, талантливый писатель, историк, непризнанный в своём Отечестве гений, каковым в принципе являлся и сам Булгаков в своё время. Свободные творческие личности обречены

на непонимание и забвение, если они не выполняют идеологические заказы существующей системы. Такой Москву описал Булгаков в романе «Мастер и Маргарита». Но это не значит, что он проявляет нелюбовь к ней, словами своего героя Воланда он выразил свою мысль о москвичах 20-х годов XX века: «Ну, легкомысленны... ну, что ж... и милосердие иногда стучится в их сердца... обыкновенные люди... в общем напоминают прежних... квартирный вопрос только испортил их».

Роман «Мастер и Маргарита» М. Булгакова будет актуален всегда, поскольку проблемы, поднимаемые писателем, вне времени. Прделки сатаны в Москве вряд ли изменили людей в лучшую сторону. Образ Москвы в романе тесно связан с образами людей, населяющих его. «Квартирный вопрос», испортивший её жителей, волнует людей и в XXI веке. Мы не видим в романе ярких характеристик, описаний Москвы как города, но ведь задача писателя состояла не в этом. Тем не менее, Москва как город наложила огромный отпечаток на творчество писателя, помогла ему создать бессмертный шедевр русской литературы XX века, именно здесь он нашёл свою любовь, чей образ запечатлелся в романе под образом Маргариты.

В романе образ Москвы у Булгакова реален, осязаем и в то же время мистифицирован. Безусловно, мистификация связана с глубоким философским смыслом всего произведения.

Города чаще всего становятся местами, где герои живут и действуют. Образ города использовался во многих произведениях. Он играет важную роль в романном искусстве; является городским жанром, по существу. Наконец, образ города – основная черта романной формы, без которой роман никогда бы не стал тем, что он есть. Роман, в котором нет города, в котором присутствие города не важно – исключение из правила.

Автобиографичны оба рассматриваемых нами произведения: «Мастер и Маргарита» и «Белая гвардия» М. Булгакова, поэтому стоит отождествлять поступки героев с жизнью реальных прототипов.

Изучив произведения М.А.Булгакова, нами были выявлены образы городов Киева и Москвы. Что нам дало сравнение этих городов? В романе «Мастер и Маргарита» большинство героев – люди несвободные, зависимые от многочисленных инструкций, обязанностей. Все эти невольники – продукт своего времени, также как и Турбины в романе «Белая гвардия».

Киев и Москва – города разные, с многовековой славной и не очень славной историей, с устоявшимися традициями, по велению времени они начинают меняться в угоду тому политическому режиму, который царит в то или иное время. Как человек, чуждый политики, М.А.Булгаков не принял революцию, братоубийственную войну. Поэтому столь ностальгический и лирический зачин в его «Белой гвардии»: «Велик был год и страшен год по рождестве Христовом 1918, от начала же революции второй»..., «О, елочный дед наш, сверкающий снегом и счастьем! Мама, светлая королева, где же ты?». Глубоко личными переживаниями соткана «Белая гвардия» М.Булгакова, а к Киеву как к городу детства и юности, у него особое отношение.

В романе «Мастер и Маргарита» автор вводит нас в атмосферу Москвы 20-х годов XX века, и он разительно отличается от Киева прежде всего тем, что описывается в нём мирная жизнь граждан.

Таким образом, города играют важную функцию в художественном произведении. Они помогают выявить авторскую позицию, раскрывают образы героев, их настроений, чувств, мироощущений. Любой город является собирательным образом, живущих в нём людей, и поэтому изучение их важно нам для понимания самих себя как граждан страны.

Цитируя учёного В.Н.Топорова, можно отметить, что «...город в равной степени вымышлен и реален» и «Город представляется идеальным хранилищем культурной и исторической памяти...». Это относится и к городам, изображённым М.Булгаковым в романах «Белая гвардия» и «Мастер и Маргарита».

В данной работе преследовалась цель - сравнить изображение описания городов в литературных произведениях М.Булгакова. Несмотря на различие

в географии расположения Москвы и Киева, их традиций, обычаев, устоев, было выявлено, что у них, несомненно, есть общие черты, общая история. Для достижения цели данной работы были изучены работы авторов, обозначенных в списке литературы, проанализированы описания городов в текстах романа и выявлены функции города, как образа. Именно два больших города явились средством изображения героев в обоих романах. Без городов немислимы их персонажи. Следует отметить, что в своих романах М.Булгаков следует принципу достоверности, изображаемых им явлений в городах. В обоих романах герои проходят испытание на прочность, и в Киеве, и в Москве находятся как отрицательные, так и положительные персонажи. По словам Игоря Бэлзы: «Писатель мужественно противостоял всем испытаниям, выпавшим на его долю. От русских классиков, прежде всего Пушкина, автор «Белой гвардии» унаследовал благородную правдивость, идейную глубину и гуманизм. А в «Мастере и Маргарите» создал незабываемые, потрясающие образы, утверждающие веру в идеалы света и добра...

Список литературы:

1. Боборыкин В.Г. Искусство быть самим собой. – Москва: Просвещение, 1991.
2. Булгаков М.А. Белая гвардия. – Москва: Правда, 1989.
3. Булгаков М.А. в изложении для школьников.- Москва: АСТ, 2005.
4. Булгаков М.А. Мастер и Маргарита-Москва: Литература, 2008.
5. Бэлза И.Ф. «Трижды романтический мастер» - Москва: Правда, 1989.
6. Кохановская Т., Назаренко М. История об истории – Москва: Новый мир, 2012, №2.
7. Образ города в одном из произведений русской литературы XIX века. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL:<http://www.coolsoch.ru> (дата обращения 10.04.16)
8. Соколов Б. Михаил Афанасьевич Булгаков - Москва.: Дрофа, 2002.
9. Соколов Б. Пророк и предтеча – Москва: Мир книги, 2008.
- 10.Топоров В.Н. Петербургский текст русской литературы – Санкт-Петербург: 2003.
- 11.Чалмаев В.А. Русская литература XX века. Очерки. Портреты. Эссе – Москва: 1991.
- 12.Чудакова М. Жизнеописание Михаила Булгакова – Москва: 1986.
- 13.Яновская Л.М. Творческий путь Михаила Булгакова. – Москва:1983.

СЕКЦИЯ
«ПЕДАГОГИКА»

**ОРГАНИЗАЦИЯ МОТИВАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ В НАЧАЛЕ УРОКА ПО ПРЕДМЕТУ
«ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»**

***Ахмаметева Анастасия Валерьевна**
студент 2 курса, кафедра «Теории и методики
дошкольного и начального образования», СУРГПУ,
РФ, г. Сургут*

***Кочу Юлия Мелентьевна**
студент 2 курса, кафедра «Теории и методики
дошкольного и начального образования», СУРГПУ,
РФ, г. Сургут
E-mail: generol@mail.ru*

***Арасланова Анастасия Александровна**
научный руководитель, к.п.н., доцент кафедры «Теории и методики
дошкольного и начального образования», СУРГПУ,
РФ, г. Сургут*

Современная социальная ситуация выдвигает новые требования к организации и содержанию процесса обучения. Ученик сегодня – это субъект собственного образования, который овладевает способами получения знаний, учится в процессе деятельности, способен к самопланированию, самореализации и рефлексии. В этих условиях не только изменяется роль учителя на уроке, но и изменяется структура урока, содержание и характер деятельности ученика на каждом этапе. Значимым компонентом учебной деятельности выступает мотивация, как «система процессов, отвечающих за побуждение к деятельности» [2, с.3]. Именно адекватная учебная мотивация способствует осознанию целей и задач обучения на любом этапе, успешной организации деятельности младших школьников в начале урока, быстрому включению в работу.

Структура современного урока предполагает наличие организационного момента в начале, предназначенного для создания у учащихся рабочего настроения. Несомненно начало урока – это один из важнейших моментов. Каждый учитель стремится к эффективному включению детей в работу, к созданию столь необходимой «рабочей обстановки». Важно, чтобы учащиеся не просто приступили к деятельности по усвоению содержания, но и четко представляли для чего им это необходимо. Именно организационный момент требует от учителя творческого подхода, вариации различных приёмов, поиска разнообразных методов и приемов.

С позиций требований ФГОС НОО основной задачей организационного момента выступает стимулирование познавательного интереса учащихся. На рисунке 1 представлены различные методы стимулирования познавательного интереса учеников на уроке.

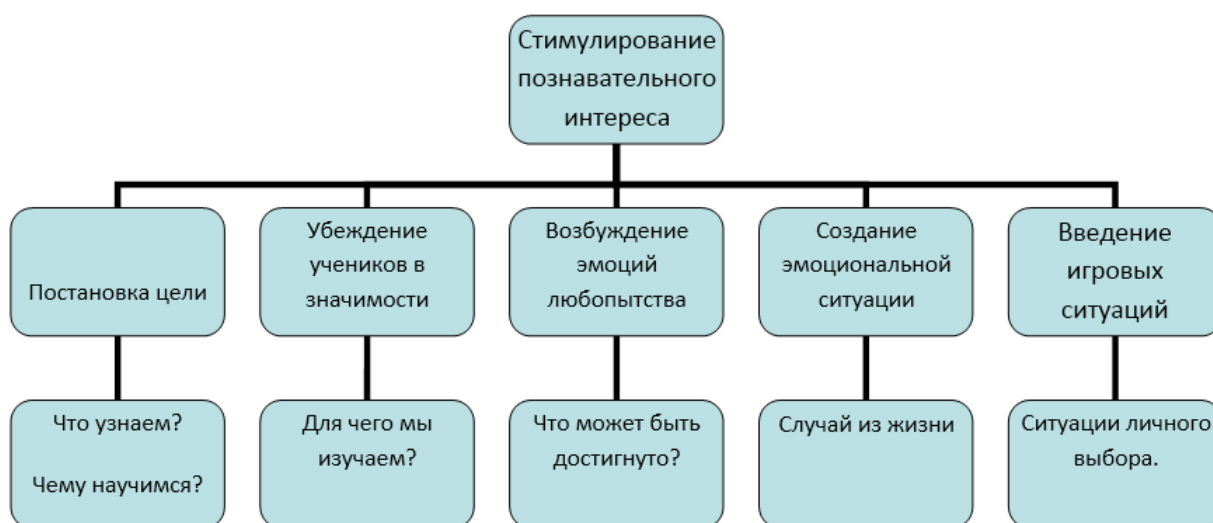


Рисунок 1. Способы стимулирования познавательного интереса младших школьников в начале урока

Представленные методы могут быть успешно реализованы с помощью приемов, обеспечивающих создание мобилизующего начала урока.

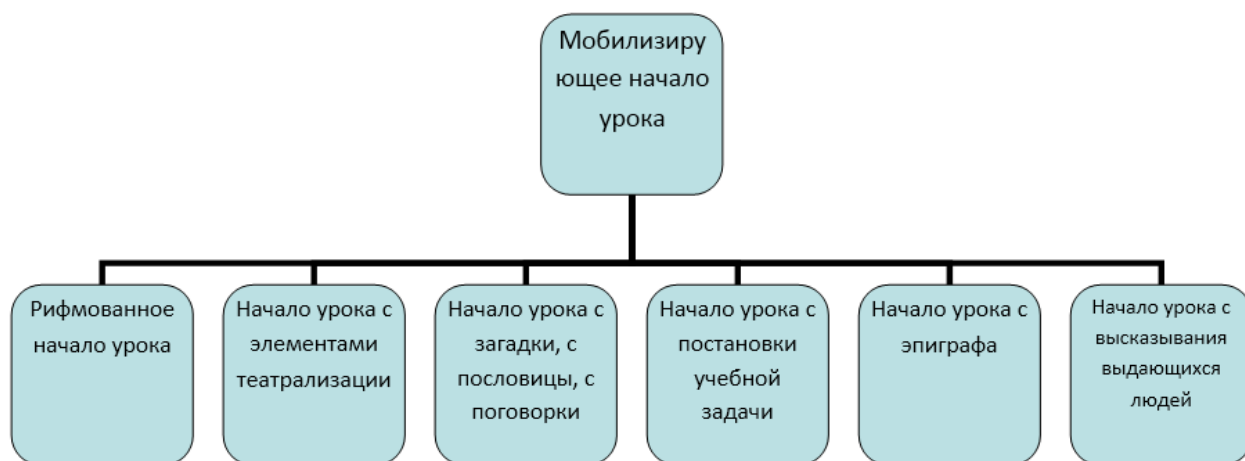


Рисунок 2. Приемы мобилизирующего начала урока

Учебный предмет «Окружающий мир», интегрирующий в себе естественные и обществоведческие знания, способствует формированию целостной картины мира и осознанию места в нем человека [1]. Знакомство с основами знаний дает ученику ключ к осмыслению личного опыта, позволяя сделать явления окружающего мира понятными и предсказуемыми. Приедем конкретные примеры организации мотивации деятельности младших школьников в начале урока.

•Рифмованное начало урока:

Ну-ка проверь, дружок,
Ты готов начать урок?
Все ль на месте,
Все ль в порядке,
Ручка, книжка и тетрадка?
Все ли правильно сидят?
Все ль внимательно глядят?
Каждый хочет получать
Только лишь оценку «5».

Элементы театрализации:

✓ Персонафикация – реально живший исторический персонаж или писатель участвует в уроке как помощник учителя (консультант, экскурсовод и др.)

✓ “Кто я?” - Ученик в костюме персонажа рассказывает о нем. Учащиеся угадывают, кто он.

✓ Выступление исторического лица (речь, программа, законы и др.).

✓ Историческая сценка – небольшое представление – способ передачи учащимся исторической информации посредством ролевого исполнения по заранее составленному сценарию с применением театральных атрибутов.

•Загадки:

✓ Какое еще интересное животное обитает в пустыне, вы определите, прослушав загадку:

✓ Шея длинная, горбатый, ноги плоские – лопатой.

✓ По пустыне он идет, на себе запас несет.

✓ Много дней не ест, не пьет, а идет и выюк несет.

•ЭПИГРАФ К УРОКУ:

ВСЁ В МИРЕ ЦЕПЬЮ СВЯЗАНО НЕТЛЕННОЙ,

ВСЁ ВКЛЮЧЕНО В ОДИН КРУГОВОРОТ:

СОРВЕШЬ ЦВЕТОК, А ГДЕ-ТО ВО ВСЕЛЕННОЙ

В ТОТ МИГ ЗВЕЗДА ВЗОРВЁТСЯ И УМРЁТ. (Л.КУКЛИН.)

•Высказывания выдающихся людей, относящихся к теме урока:

✓ Мало иметь хороший ум, главное – хорошо его применять.

Р.Декарт.

•Пословицы, поговорки, относящейся к теме урока;

✓ Здоровье не купишь, его разум дарит

✓ Вечером чистят зубы для здоровья, а утром для красоты.

✓ Хорошо прожужешь – сладко проглотишь .

•Постановка учебной задачи, проблемного вопроса, создания проблемной ситуации.

Учитель предлагает рассмотреть помещённую на доске «ленту времени», найти прошлое и настоящее. Учитель: Для чего же приготовлен третий лист? (для будущего). Действительно, на сегодняшнем уроке мы совершим путешествие в будущее, в то время, когда вы станете взрослыми» [3, с. 129].

От того каким будет начало урока во многом зависит эффективность всего процесса обучения. Содержание учебного предмета «Окружающий мир» обладает большим потенциалом для мотивации учащихся к учебной деятельности. Младшие школьники в начале урока с увлечением ищут ответ на вопрос «Откуда берётся и куда девается мусор?» вслед за героями сказки, сами определяют чем будут заниматься на уроке, что узнают нового, чему научиться, путешествуют по картам полушарий под космическую музыку, разгадывают кроссворды, планируют увлекательные путешествия.

Таким образом, при изучении учебного предмета «Окружающий мир» возможно мобилизовать учеников используя самые разнообразные по форме и содержанию методы и приемы, обеспечив мотивацию ребят к изучению нового материала.

Список литературы:

1. Баранов С.П. Методика обучения и воспитания младших школьников: учебник для студ. Учреждений высш. Образования/С.П.Баранов, Л.И. Бурова, А.Ж. Овчинникова; под ред. С.П. Баранова. – М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 464с.
2. Общая психология. Психология мотиваций и эмоций/ Авторы-составители Н. В. Зоткин, М.Е. Серебрякова. – Самара: Изд_во «Универс групп», 2007. -196 с.
3. Окружающий мир. Методические рекомендации. 1 класс: пособие для учителей общеобразоват. организации/ [А.А.Плешаков, М.А. Ионова, О.Б. Кирпичева, А.Е. Соловьева]. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2014 – 143с.

ИНТЕГРАЦИЯ ЕСТЕСТВЕННЫХ И ОБЩЕСТВЕННЫХ НАУК В УЧЕБНОМ ПРЕДМЕТЕ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

Балакирева Елена Андреевна

*студент 2 курса, кафедра «Теории и методики дошкольного и начального образования», СУРГПУ,
РФ, г. Сургут
E-mail: generol@mail.ru*

Арасланова Анастасия Александровна

*научный руководитель, к.п.н., доцент кафедры «Теории и методики дошкольного и начального образования», СУРГПУ,
РФ, г. Сургут*

В настоящее время человечество накопило огромный запас научной информации во всех отраслях деятельности. Эти знания невозможно передавать, используя традиционные подходы к отбору содержания. Как справедливо отмечает А.Г. Асмолов «универсализация содержания общего образования в форме выделения неизменного фундаментального ядра общего образования включает совокупность наиболее существенных идей науки и культуры» [2, с.3].

Целью современного образования выступает общекультурное, личностное и познавательное развитие школьников. Процесс получения образования в рамках учебного заведения ограничен временными рамками, в связи с чем содержание не может включать бесконечное количество учебных предметов.

Данные противоречия решаются через расширение интеграции научной информации непосредственно в содержании школьных учебных предметах с одной стороны и через интеграцию смежных учебных предметов, появление новых предметов с другой. Интеграция в обучении - это «процесс и результаты объединения в единое целое разрозненных частей, элементов» [8, с.39], предполагающий «процесс взаимопроникновения, уплотнения (свертывания, унификации) знания» [1, с 77].

Проблему осознания младшими школьниками целостности окружающего мира, освоение элементарных правил нравственного поведения в мире природы и людей, норм здорового образа жизни невозможно решить в рамках одного

учебного предмета, поэтому вполне обоснованно в программе обучения начального общего образования появился интегративный, объединяющий знания о природе, человеке, обществе, об истории России учебный предмет “Окружающий мир”.

Цель изучения курса “Окружающий мир” (на примере, УМК «Школа России) в начальной школе - «формирование целостной картины мира и осознания места в ней человека на основе единства рационально-научного познания и эмоционально-ценностного осмысления ребенком личного опыта общения с людьми и природой, духовно-нравственное развитие и воспитание личности гражданина России в условиях культурного и конфессионального многообразия российского общества» [7, с 270].

При этом решаются следующие развивающие, образовательные, воспитательные задачи:

- Формирование уважительного отношения к семье, населенному пункту, региону, в котором проживают дети, к России, ее природе и культуре, истории и современной жизни;
- Осознание ребенком ценности, целостности и многообразия окружающего мира, своего места в нём;
- Формирование модели здоровьесберегающего и безопасного поведения в условиях повседневной жизни и в различных опасных ситуациях;
- Формирование компетенций для обеспечения экологически и эстетически обоснованного поведения в природной среде, эффективного взаимодействия в социуме.[5, с.3]

Курс строится на базе синтеза трех фундаментальных понятий, характеризующих мир и отношение к нему – «многообразие», «целостность», «уважение». [4, с. 3]. Отсюда вытекают ведущие идеи курса, являющиеся стержнями интеграции естественно-научных и обществоведческих знаний, определяющие содержание и ценностные ориентиры курса:

1. Идея многообразия мира;
2. Идея целостности мира;

3. Идея уважения к миру.

При интеграции знаний в содержании выстраиваются следующие линии курса:

- наша планета родная страна и малая родина;
- мир неживой и живой природы;
- мир людей и мир, созданный людьми;
- мир в прошлом, настоящем и будущем;
- наше здоровье и безопасность;
- наше отношение к окружающему и экология [5, с. 3-4].

Знания из различных наук выступают как более или менее самостоятельные и в то же время взаимосвязанные модули.

Интегрированный подход к содержанию образования позволяет рассматривать изучаемые понятия многоаспектно, с позиций различных наук. При этом у учеников формируется действительно целостная, неразорванная, не ограниченная рамками отдельно взятой науки картина мира

Показательный пример, человек в рамках изучения курса рассматривается как биологический вид (особенности функционирования организма человека в целом и отдельно взятых органов, строение человека, гигиена и здоровый образ жизни), и как социальное явление (личность, член общества, гражданин, член семьи, творец, историческая личность, нормы и правила поведения в обществе). У младших школьников не только закладывается основа для освоения в основной школе таких наук, как анатомия, физиология, гигиена, обществоведение, история, но и создаются условия для становления значимых нравственных и мировоззренческих убеждений. В блок знаний о природе интегрированы физические, химические, биологические, географические, астрономические и экологические знания об окружающем мире. С целью осуществления успешной подготовки к обучению в основной школе учащиеся осваивают различные общенаучные (классификация, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, аналогия, моделирование и др.) и специфические (наблюдение и научный эксперимент). способы познания окружающего мира.

Интегративный подход к определению содержания образования учебного предмета «Окружающий мир» определил и процессуальные изменения процесса обучения, использование форм организации учебного процесса, предполагающих реализацию идей интеграции, таких как:

- дидактические игры, уроки в музеях, на пришкольном участке, в парке, на улицах города или поселка и др.;
- уроки исследования и экспериментальной проверки гипотез;
- предметные уроки;
- уроки-путешествия, уроки-заседания экологического совета, уроки-конференции;
- различного вида экскурсии (на производство, исторические, природоведческие и т.п.)

Специфические средства обучения, используемые на уроках учебного предмета «Окружающий мир» не только предполагают овладение знаниями, умениями и навыками, но и формируют у младших школьников универсальные учебные действия. Ребята работают с учебным и научно-популярным текстом, с дидактическим рисунком и иллюстрациями, с условными обозначениями, таблицами и схемами, картами, с лабораторным оборудованием, с различными моделями.

Использование перечисленных выше форм и средств обучения предполагает рассмотрение изучаемых предметов и явлений комплексно, без отрыва от существующей реальности.

Еще Я.А. Коменский справедливо утверждал, что “все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи”. Учебный предмет «Окружающий мир» имеет ярко выраженный интегративный характер, в равной мере он соединяет в себе обществоведческие, исторические и природоведческие знания. Для младших школьников является важным освоение основ естественных и социально-гуманитарных наук комплексно, путем целостного и системного видения мира в его важнейших взаимосвязях.

Список литературы:

1. Информационно-педагогические технологии: ключевые понятия: словарь / Е.В. Ширшов; Под ред. Т.С. Буториной. – Ростов-н/Д: Феникс, 2006.- 256 с.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действий к мысли: пособие для учителя/ А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.- М.: Просвещение, 2011. – 152 с.
3. Клепинина З.А. Методика преподавания предмета «Окружающий мир» : учебник для студ. Учреждений высш. проф. образования / З.А.Клепинина, Г.Н. Аквилева. –М. : Издательский центр «Академия», 2013. – 366 с.
4. Миронов А.В. Технологии изучения курса «Окружающий мир» в начальной школе / А.В. Миронов. – Ростов н/Д : Феникс, 2013. – 510 с.
5. Плешаков А.А. Окружающий мир. Методические рекомендации. 3 класс: пособие для учителей общеобразоват. организаций / А.А. Плешаков, Н.М. Белянкова, А.Е. Соловьева. – М.: Просвещение, 2012. – 63с
6. Плешаков А.А. Окружающий мир. Методические рекомендации. 4 класс : пособие для учителей общеобразоват. организаций / А.А. Плешаков, Е.А. Крючкова, А.Е. Соловьева. – М.: Просвещение, 2013. – 127с.
7. Примерная программа по окружающему миру /Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа в 2 частях. М.: Просвещение, 2011. - С. 270-355.
8. Словарь по обществознанию: понятия и термины / авт.-сост. М.Ю. Брандт. – М.: Издательство «Экзамен», 2014.- 107с.

ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Барабанов Александр Николаевич

*магистрант Благовещенского государственного педагогического
университета,
РФ, г. Благовещенск
E-mail: nice.barabanov@list.ru*

Баранов Артур Валентинович

*к.и.н., доцент кафедры истории России и специальных исторических дисциплин
Благовещенского государственного педагогического университета,
РФ, г. Благовещенск*

Магистратура как одна из ступеней высшего профессионального образования стала внедряться и апробироваться с 1992 года, после принятия постановления №13 «О введении многоуровневой структуры высшего образования в РФ» Комитета по высшей школе. В 2005 году новая система подготовки кадров в сфере ВПО была закреплена постановлением Правительства Российской Федерации № 36 «Об утверждении Правил разработки, утверждения и введения в действие государственных образовательных стандартов начального профессионального, среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского профессионального образования». На протяжении 23 лет система «бакалавриат – магистратура» действует как единый отлаженный механизм, с помощью которого ведется подготовка специалистов различных профилей и направлений.

В течение почти четверти века своего существования магистерское образование претерпело существенные изменения. К которым относятся, во-первых, ежегодное увеличение численности поступающих в магистратуру, а во-вторых, внедрение нового ФГОС ВПО.

На современном этапе магистерская подготовка призвана:

- соответствовать федеральным и региональным потребностям в тех или иных специальностях, тем самым обуславливая адресную направленность магистерских программ;

- обеспечивать высокий уровень профессиональных компетенций профессорско-преподавательского состава, направленного на индивидуально-ориентированное взаимодействие;

- готовить профессионалов с учетом его профессиональных интересов, научных стремлений и интеллектуальных способностей;

- создавать необходимые условия для развития и реализации индивидуальных способностей обучающихся;

- создавать условия для перманентного саморазвития в условиях постоянно изменяющейся информационной среды;

- ориентировать на научно-исследовательскую деятельность как обязательный компонент учебного процесса;

- проводить постоянный мониторинг качества образования, с целью выявления изменений в процессе становления магистрантов;

- обеспечивать научно-методическое сопровождение образовательного процесса [2, с.231].

Для качественного педагогического образования магистров следует реализовывать следующие принципы управления качеством: принцип непрерывного совершенствования; принцип лидерства руководителя; принцип принятия решений на основе фактов; принцип целенаправленности на саморазвитие; принцип творческой активности; принцип партнерских отношений и др. [3].

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить несколько этапов в области профессионального становления магистрантов:

1. *Адаптивный.* На данном этапе происходит адаптация магистрантов к новым условиям обучения, знакомство с преподавателями, своей группой, а также знакомство с образовательной программой, учебным планом, освоение дисциплин общенаучного цикла.

2. *Исследовательский.* На этом этапе происходит ориентация на научно-исследовательскую работу, конкретизация научных интересов, углубляются знания по профилирующим дисциплинам.

3. Профессиональный. Магистранты на данном этапе демонстрируют свои навыки в период прохождения научно-исследовательских, педагогических, преддипломных практик. Активизируется активность выступлений на конференциях, олимпиадах, конкурсах.

4. Личностный. На этом этапе наиболее выражена индивидуальность магистрантов. Происходит оценка индивидуальных достижений и их соотношение с поставленными целями, усиливается стремление окончания магистратуры и поиск дальнейшего профессионального определения.

Подготовка кадров для педагогической деятельности в магистратуре является одной из приоритетных направлений в области образования. Поэтому современному мобильному обществу нужен профессионал с высоким уровнем не только личностных качеств, но и компетенций, способный быть конкурентным на профессиональном рынке и адаптированный к различным условиям.

Подготовка магистров педагогического образования осуществляется во всех федеральных и региональных вузах страны независимо от статуса образовательной организации (государственный или частный).

Обучение в магистратуре может рассматриваться как подготовительная ступень при поступлении в аспирантуру, поскольку в магистратуре можно сдать кандидатский минимум по иностранному языку и философии, а также провести апробацию своих научных результатов, так как аспирантура относится к третьей ступени высшего образования наряду с магистратурой и бакалавриатом.

Магистерскую подготовку можно также рассматривать через научно-образовательную среду основными компонентами которой являются: коммуникативные отношения, человеческие, информационные и материально-технические ресурсы [1].

Немаловажное место в научно-образовательной среде занимает научно-методическое сопровождение обучаемых, посредством новых форм научного сотрудничества всех участников образовательного процесса: научные

сообщества, научные руководители, магистранты, аспиранты; конференции, олимпиады, конкурсы, проекты, гранты.

В научно-образовательных условиях магистрант должен стать связующим звеном научной, исследовательской, профессиональной деятельности, к которой он должен быть готов.

Для успешного вхождения магистранта в научно-образовательную среду необходимо рассматривать возможности научно-исследовательских и педагогических практик, которые включают в себя средства, формы и методы педагогического взаимодействия, влияния, субъективную позицию магистрантов и преподавателей для успешного выполнения требований ФГОС, а также удовлетворение социальных, образовательных и культурных потребностей общества.

Для объективной оценки качества подготовки магистрантов проводятся итоговая государственная аттестация (государственный экзамен) и публичная защита магистерской диссертации, в ходе которых выпускник должен продемонстрировать уровень освоения программы магистратуры и обладать следующими компетенциями на основе Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (уровень магистратура) по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование»: общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными, а также быть готовым к ведению педагогической, научно-исследовательской, проектной, методической, управленческой и культурно-просветительской деятельности [4].

Гибкость и мобильность в определении стратегии создания новых магистерских программ, фундаментализация магистерского образования, его практическая направленность, возможность построения индивидуальной образовательной траектории позволит готовить и выпускать компетентных специалистов, сообразно образовательным, социальным и культурным потребностям, которые оперативно и качественно смогут решать возникающие проблемы в системе образования.

Список литературы:

1. Батракова И.С., Гладкая И.В., Тряпицын А.В. Использование результатов диагностики научно-образовательной среды вуза в деятельности руководителей структурных подразделений университета // UNIVERSUM: Вестник Герценовского университета №1, 2013 с. 74-83
2. Педагогическая наука и современное образование: Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции / Ред. Совет: Т.Б. Алексеева, И.В. Гладкая, И.Э. Кондракова, Н.М. Федорова – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014- 448 с.
3. Сахарчук Е.И. Управление качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе: гуманитарный контекст: / Вестник ОГУ №1, 2004. - URL:http://vestnik.osu.ru/2004_1/11.pdf (дата обращения 17.02.2016)
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. - URL:<http://narfu.ru/upload/iblock/bb2/44.04.01-pedagogicheskoeobrazovanie.pdf>(дата обращения 20.02.2016)

ВЗГЛЯД НА ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

Болгарева Анастасия Сергеевна

*студент 4 курса, кафедра «Биологии, природопользования и экологической безопасности» ОГАУ,
РФ, г. Оренбург
E-mail: anastasiya.miller.94@list.ru*

Канакова Анастасия Анатольевна

*научный руководитель, к.б.н., ст. преподаватель кафедры «Биологии, природопользования и экологической безопасности» ОГАУ,
РФ, г. Оренбург*

Сейчас с особой остротой возникла проблема формирования духовного мира современного человека, за многочисленными технологическими новинками и гаджетами, как взрослые, так и дети перестали видеть окружающий мир. Образование подрастающего поколения должно стать необходимым толчком в правильную, как с этической, так и с экологической точки зрения, сторону. Ведь многие считают, что характер ребенка складывается в большей степени под влиянием социальных факторов, то есть воспитания, в первую очередь родителями, а впоследствии и педагогами учебных заведений. Поэтому привитие уважения к природе, осознание её ценности, невосполнимости и исключительности, необходимо начинать с раннего возраста, чтобы человек пронес это чувство через всю свою жизнь и передал другим.

Особо охраняемыми природными территориями (ООПТ) являются участки земли или же водной поверхности и воздушного пространства над ними, где располагаются природные комплексы и объекты, имеющие особое природоохранное, эколого-просветительское, культурное и научное значение, которые полностью или частично изъяты из хозяйственного пользования и имеют режим особой охраны. 14 марта 1995 года был принят Федеральный закон № 33 «Об особо охраняемых природных территориях», в соответствии с которым в России по состоянию на 2014 год имеется более 13 тысяч ООПТ. Они могут быть федерального, регионального и местного значения, общая

площадь которых (с учетом морских акваторий) превышает 200 млн га, что составляет 11,9 % от площади территории России. Федеральное значение имеют 299 ООПТ, в том числе 102 государственных природных заповедника, 46 национальных парков и 70 государственных природных заказников, а также памятники природы и прочие ООПТ федерального значения (Константинов В.М., 2013).

Мы должны осознавать, что наш край тянувшихся на многие километры степей, тем не менее, изобилует потрясающими по красоте местами и уникальными ландшафтами. Природно-заповедный фонд Оренбургской области насчитывает, по последним данным, 367 особо охраняемых природных территорий различных рангов и подчинений. Суммарная площадь особо охраняемых территорий нашей области составляет 144 тыс. га и все это многообразие является нашим культурным наследием. И целью их создания является сохранение невосполнимых, уникальных или эталонных природных объектов, изучение естественных процессов в биосфере и контроль за происходящими изменениями, а так же экологическое воспитание населения, согласно ст. 1 Федерального закона «Об особо охраняемых природных территориях».

Уникальность данных природных объектов обуславливает их высокую ценность для познавательного туризма, однако использование ООПТ, как важных природных рекреационных ресурсов в туризме должно быть строго регламентировано. Особо охраняемые природные территории играют важную роль в природном рекреационном потенциале России. Объединяющим началом всей деятельности в этой сфере, является охрана природы, а так же развитие не массовых, а альтернативных видов туризма, которые помогали бы достигать цели, связанной с экологическим просвещением и получением рекреационного эффекта. Однако приоритет должны иметь формы туризма, которые будут привлекать любознательных и неравнодушных людей, для наилучшего закрепления экологических и культурно-исторических знаний (Широков Г. И., 2002).

В рамках направления подготовки «Биология» по специальности «Биоэкология», реализуемая на кафедре «Биологии, природопользования и экологической безопасности» ФГБОУ ВО Оренбургский ГАУ преподаются следующие курсы дисциплин – «Заповедники и заповедное дело», «Науки о Земле», «Экология и рациональное природопользование», «Учение о биосфере», «Основы биоэтики», «Охрана природы», «Прикладная экология», «Экологическое воспитание», «Экология популяций и сообществ» и др. Ряд наших дипломных работ, направленных на изучение вопросов в сфере биологии, экологии и взаимодействия объектов окружающего мира, может применяться при реализации учебного процесса в рамках выше перечисленных дисциплин. Например, после курса дисциплины «Экологическое воспитание» в качестве практики студентам была предложена работа напрямую с учениками младшего возраста лица №9, где в простой, доступной игровой форме передавались им базовые знания о природе и её значимости для человечества. Воспитание экологической культуры и формирование личностного взгляда, как на отношения в обществе, так человека к природе, должны выступать одной из первостепенных задач при решении вопроса преподавания естественных и гуманитарных наук в учебных заведениях.

В России будущий 2017 год был официально признан годом экологии, с целью привлечения внимания граждан к проблемам экологического развития нашей страны, сохранения её биоразнообразия и обеспечения экологической безопасности. Нам следует сделать акцент на приобщение детей и их родителей к той мысли, что их родной край может иметь большое количество туристических маршрутов по редким и самобытным местам. Выходные дни или время с семьей вы можете провести, не только потребляя и находясь в прямой зависимости от технологий, но и отдать должному самому доступному из чудес – окружающему миру. Экологический туризм должен находиться в гармонии с природой и ни в коем случае не нарушать её целостное состояние. Рекреационное использование ландшафтов во многих странах имеет государственное значение, потому что такая форма эксплуатации территорий

приносит значительно больший доход, чем потенциально возможный при любом другом применении её ресурсов. И в то же время, если такое отношение не соответствует экологическим нормам, то происходит уменьшение количества природных ландшафтов, не тронутых или слабо затронутых хозяйственной деятельностью человека и это часто приводит к необратимым последствиям.

В наше время существует огромное количество доступной информации о заповедниках, заказниках и памятниках природы, объектах культурного наследия, которые находятся на территории нашей области. И вы можете их легко посетить! При этом можно обеспечить себя активным отдыхом в природных условиях, отвлекаясь в места нетронутые или слабо измененные влиянием урбанизации. Экологические туры, поездки, базы отдыха, экскурсии по экологическим тропам с разнообразными целями, существуют в России и её субъектах и оправдывают свой потенциал. Их цель - это прямое взаимодействие с элементами природы и её объектами, обогащение знаниями и воспитание адекватного восприятия природной среды. Большинство из вас мечтает о курортах и наслаждается документальными фильмами об экзотических уголках мира, хотя вы можете легко найти карту, собрать рюкзак и отправляться в путь исследуя мир, который буквально лежит у ваших ног.

Мы считаем, что общество должно уделять больше внимания к осознанию в каждом из нас простой истины: «Сильно в человеке безотчетное стремление к природе (единственной дороге его жизни); до того сильно это стремление, что человек не гнушается пользоваться жалкими пародиями на природу — садами и даже комнатными растениями», сказанной Николаем Рерихом, писателем, путешественником и общественным деятелем. Поэтому для формирования зачатков уважения к природе у детей в учебных учреждениях необходимо проводить выездные экскурсии или походы, по местам, относящимся к особо охраняемым территориям местного или федерального значения. Наглядные примеры уникальных ландшафтов, лесных массивов, природных парков и геологических объектов помогут в полной мере осознать то, что мы обязаны

защищать и беречь для себя и будущих поколений. Такие показательные «уроки» с толикой научной информации не могут не оказать положительного эффекта на формирование тех черт характера у ребенка, которые в будущем сложатся у него в картину правильного поведения и отношения к тому, что является основополагающим столпом нашей жизни – к нашей планете Земля.

Список литературы:

1. Константинов В.М., Челидзе Ю.Б. Экологические основы природопользования [Текст] Учебник /– М.: Академия, 2013 – 240с.
2. Реймерс Н.Ф., Штильмарк Ф. Р. Особо охраняемые природные территории [Текст] /–М.: Мысль, 1978 – 295с.
3. Чибилев А.А. Ключевые экологические проблемы территориального развития Оренбургской области до 2030 года [Текст] / Известия Оренбургского отделения Русского географического общества, Т.4(37). – Оренбург: Печатный дом «Димур», 2008 – 9-24с.
4. Шестаков А. С. Охраняемые природные территории в России: правовое регулирование. Аналитический обзор федерального законодательства [Текст] / под ред. А.С.Шестакова //– М.: Издательство КМК, 2003–352с.
5. Широков Г. И., Калихман А. Д., Комиссарова Н. В. Экологический туризм. Байкал. Байкальский регион [Текст] /– Иркутск: Оттиск, 2002–187с.

КОМПОЗИЦИОННОЕ ПОСТРОЕНИЕ ГОЛОВЫ ЧЕЛОВЕКА НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Васильева Юлия Александровна

*студент 4 курса, кафедра дизайна и изобразительного искусства ВГУ,
РФ, г. Киров*

E-mail: djuliya.raduga2011@yandex.ru

Софронов Геннадий Алексеевич

*научный руководитель, доцент кафедры дизайна и изобразительного
искусства ВГУ,
РФ, г. Киров*

Занятия по изобразительному искусству бесспорно обладают особой спецификой и несут не малое воздействие на формирующуюся личность школьника. Но возможно это только при правильной организации учебного процесса. Учитель на уроке способен повышать эстетический уровень восприятия учеников, развивать живописные, графические и композиционные навыки, систематически выполняя упражнения и задания, показывая работы мастеров. У учащихся формируются художественные навыки, развивается любовь к прекрасному, повышается творческий и духовно-нравственный потенциал, у них возникает стремление создавать творческие работы для участия в выставках разного уровня. Выполнение задания «Портрет» также способствует приобретению вышеперечисленных навыков и развитию любви к тонкому ручному творческому труду.

Урок изобразительного искусства в 8 классе, посвящённый портрету, необходимо начать с беседы. Главной особенностью данной формы урока является то, что ребята принимают в нем участие. Учащиеся отвечают на вопросы, сами делают выводы. Логично показать ученикам произведения изобразительного искусства и спросить, к какому жанру можно отнести эти картины. Ученикам становится понятно, что это портрет. Далее педагог приступает к объяснению ученикам понятия портрета, его видам, истории его создания и развития, параллельно с рассказом необходимо показывать репродукции картин художников-классиков, работавших в этом жанре,

используя их как наглядный материал и для повышения эстетического уровня учащихся.

Далее педагог переходит к видам портрета, чтобы ученики поняли, что написать портрет можно по-разному. Но для начала стоит спросить, что ученики знают о портрете. Может, они посещали какие-либо выставки или ходили на экскурсии. Учитель должен рассказать о разновидностях портрета: парадный, семейный, автопортрет и камерный. Попутно давать объяснения, показывать репродукции. Также учитель говорит, что, по количеству человек портрет также подразделяется на: портрет одного человека, двойной или парный и групповой. На портрете человек может быть изображен по грудь, по пояс, по бедра, по колени, в полный рост. Это может быть изображение мужчины, женщины, ребёнка или смешанный портрет. Поворот головы может быть в «анфас», в «четверть», в «три четверти», в «профиль». Формат портрета бывает самым разнообразным: прямоугольный вертикальный, прямоугольный горизонтальный, квадратный, овальный или круглый.

Чтобы вызвать интерес у учеников, педагогу нужно включить в беседу немного истории о жанре портрета. Педагог начинает с того, что искусство данного жанра уходит корнями в глубокую древность. Также стоит акцентировать внимание на искусстве русского портрета. Рассказать, что возникло оно очень давно – во времена Киевской Руси. Прошли столетия, прежде чем художники научились передавать в портрете характер человека, сходство, выражение лица. [4].

Таким образом, учитель подходит к тому, что учащимся предстоит нарисовать портрет человека. Для начала надо спросить, знают ли ребята, что такое пропорции, выслушать ребят, сделать поправки. Педагог дает определение понятию «пропорции», поясняет его. Говорит о важности изучения данной темы – без знаний о пропорциях хороший портрет нарисовать не получится. Так ученики психологически настраиваются на продуктивную работу. Ребята понимают, что для того, чтобы создать свой портрет, им необходимы знания пропорций.

После этого учитель объясняет этапы построения головы человека в «анфас». Ученикам следует приготовить лист формата А4. Располагать его следует горизонтально, в левой половине листа будет выполняться построение. С помощью презентации педагог рассказывает о пропорциях лица в «анфас». Выполняет пропорциональное построение лица на доске. Просит учеников повторить построение лица вместе с учителем, соблюдая пропорции. Последовательно рассказывает и показывает на доске, как строятся глаза, губы и т.д. [5].

Учащимся необходимо знать следующую последовательность построения лица: строим прямоугольник, высоту берём немного больше ширины; проводим овал; делим ширину прямоугольника пополам, здесь будет срединная линия лица; высоту также делим пополам – это будет линия зрачков; сверху оставляем немного для волосистой части головы; оставшуюся часть высоты разделим на три части – линии бровей и основания носа; линию зрачков разделим на четыре части, отмечаем уголки глаз; нижнюю часть лица делим на три части, получаются линии рта и подбородка; уточняем все детали, рисуем волосы.

Второй урок темы следует начать с повторения. На доске размещаются рисунки лиц с правильными и неправильными пропорциями лиц. Ученикам даётся задание: найти неверное изображение, рассказать, почему они считают его неверным. Необходимо заострить на этом внимание детей, чтобы в своей работе они не делали таких ошибок. Действие в данном случае все более обобщается благодаря его вербализации в устной речи, но пока не автоматизируется. Постепенно в результате такого проговаривания операций отпадает необходимость использования ориентировочной основы действия, так как действие усваивается в обобщенной форме, отрывается от конкретики.

Далее учитель переходит к рассказу о индивидуальных чертах человека. В этом поможет составленная презентация с наглядным материалом.

Необходимо рассказать, что форма головы человека определяется особенностями черепа, мышц и наличием жировых отложений. Отличительные

признаки строения головы проявляются в форме лба, висков, темени, затылка, глаз, носа, рта, ушей, щёк, подбородка. Форма лба зависит от формы лобной кости. Она бывает высокой, низкой выпуклой, плоской, вогнутой, скошенной [1]. Носовые кости определяют форму носа. Учитель должен рассказать, какие бывают глаза, брови, форма лица и т.д.

Затем стоит поговорить с учениками о мимике человека. Учитель акцентирует внимание на том, что рисуя голову, художнику предстоит передать душевные переживания изображаемого человека. Учителю стоит показать репродукции картины мастеров и мимические схемы, которые остаются у доски на время беседы.

Так как ученики будут рисовать портрет не с одного ракурса, следует рассмотреть и другие положения головы человека. Соблюдая пропорции, учитель выполняет на доске построение лица в «три четверти». Ученики повторяют построение на второй половине листа А4.

В итоге ребята должны познакомиться с основными пропорциями лица, с правильными изображениями его частей и последовательностью работы. После объяснительного рисунка педагога на доске остается схема с изображением портрета с правильными пропорциями и схемами рисунка отдельных частей лица.

На третьем уроке темы «Портрет» переходим уже к самому главному – практическому заданию. Начинаем с эскизов: учащиеся выполняют натурные зарисовки портрета. Большое внимание следует уделить композиционному решению на листе. По определению Н.Н. Волкова «композиция произведения искусства есть замкнутая структура с фиксированными элементами, связанная единством смысла» [2]. Композиция портрета, конечно же, представлена той же структурой, что и в других жанрах. Но именно при написании портрета дистанция между необходимостью передавать сходство изображения с действительностью и необходимостью структурировать композиционную идею достигает наиболее заметного разрыва.

В связи с этим необходимо сделать несколько эскизов, а не один. Посмотреть разные ракурсы, связать с окружением. Учащиеся иногда игнорируют поисковую работу, так как не любят её выполнять. Необходимо нацелить учеников на выполнение эскизов, чтобы в дальнейшем они могли грамотно найти расположение головы натурщика.

Для начала ученики находят композиционное решение головы натурщика на формате листа. Объясняя ребятам правильное композиционное решение, учитель показывает примеры работ мастеров, писавших портреты, и зарисовывает схему на доске.

Учителю на данном этапе урока нужно обратить внимание учащихся на то, что не стоит брать точку зрения слишком низко, или, наоборот, высоко. Стоит смотреть на натуру примерно на уровне ее глаз. Отступ сверху должен быть меньше, чем снизу. От затылка также отступ меньше, чем от лицевой части. Учитель отвечает на возникшие вопросы в процессе беседы.

Просмотр поисков также важен в плане урока. Необходимо сделать упор на том, чтобы ребята сами выбрали наиболее удачный эскиз, нашли свои ошибки.

Итак, после того как учащиеся выбрали наиболее удачный эскиз, на четвёртом уроке темы начинают его переносить на большой формат.

1. Учащиеся находят сомасштабность поиска и формата листа.

2. Переносят эскиз на формат, воспользовавшись одним из методов переноса: классический (по клеткам): поиск разбивается на клетки, лист также разбивается на клетки. Изображение пропорционально увеличивается и рисунок переносится на окончательный формат.

3. Переходят к линейно-конструктивному построению головы натурщика с нахождением пропорций; с учётом перспективы; применением пластической анатомии строения головы человека, шеи и плечевого пояса. Уделяем особое внимание индивидуальным чертам натурщика.

Данная работа заняла четыре урока, такое же время следует отвести на выполнение живописной работы, где ребята будут решать задачи, связанные

с колоритом, цветом, решением психологического состояния натуры, будут находить, как связать натуру и окружением. Уроки, посвящённые теме «Портрет», необходимо завершить просмотром выполненных портретов учащихся, выбором лучших работ на выставку в классе или в коридоре школы.

Таким образом, проведение вышеописанных мероприятий повышает заинтересованность учащихся к творческой деятельности, серия данных уроков стимулирует учащихся к проявлению у них творческих замыслов, развивает индивидуальные качества, любовь к изобразительной деятельности. Через развитие практических навыков рисования головы человека возможно сформировать также и познавательные способности школьников. Следуя предложенным этапам, можно добиться повышения эффективности проведения занятий. В результате такая работа может способствовать повышению художественной грамотности ученика, что в целом приводит к развитию творческой личности.

Список литературы:

1. Бабажанов А. Х. Портрет – изображение человека [Текст] / А.Х. Бабажанов // Молодой ученый. — 2012. — №5. — С. 391-395.
2. Волков Н.Н. Композиция в живописи [Текст] / Н.Н Волков // Научно-исследовательский институт теории и истории изобразительных искусств академии художеств СССР. — М.: Искусство, 1977. — 410 с.
3. Евангулова О.С., Карев А.А. Портретная живопись в России второй половины XVIII века [Текст] / О.С. Евангулова, А.А. Карев. — М., 1994.
4. Кузнецова Л.А. План-конспект урока по изобразительному искусству по теме: Урок-беседа "Портрет в русской живописи" [Электронный ресурс]: Социальная сеть работников образования. — Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/izobrazitelnoe-iskusstvo/library/2014/06/25/urok-beseda-portret-v-russkoy-zhivopisi>. — [Дата обращения 25.03.2016].
5. Савинов, А.М. Критерии оценки учебных рисунков у студентов дизайнеров / А.М. Савинов // European Social Science Journal. — 2014. — № 6. Т.1. — С. 178-181.

ФОРМИРОВАНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Гатауллин Марат Рафисович

*магистр 2 курса Института Психологии и образования
Казанского (Приволжского) федерального университета,
РФ, г. Казань*

E-mail: marat1902.93@mail.ru

Касимова Рамиля Шамилевна

*научный руководитель, кандидат педагогических наук, старший
преподаватель Института Психологии и образования
Казанского (Приволжского) федерального университета,
РФ, г. Казань*

В современных условиях, достаточно, много негативных факторов влияющих на человека, все чаще нам приходится сталкиваться с такими понятиями как: стресс и стрессорные факторы. Человек, чья работа связана непосредственно со взаимодействием с другими людьми, наиболее подвержен стрессам и формирование у него стрессоустойчивости, попросту, необходимо. К сожалению, социальный педагог не исключение. Смены образовательных стандартов, учебных планов, различные конфликты в коллективе и. т. д., негативно сказываются на общем самочувствии педагога. Можно сказать, что высокий уровень стрессоустойчивости является залогом сохранения здоровья, стабильности и дальнейшей успешной деятельности социального педагога в учебной организации.

Родоначальником концепции стресса является один из крупнейших физиологов XX в. Ганс Селье. В 1936 г. в английском журнале «Nature» им было опубликовано письмо в редакцию, которое называлось «Синдром, вызываемый различными повреждающими агентами». Именно с этого момента началось научное изучение стресса как общего адаптационного синдрома (ОАС), хотя само понятие «стресс» в этом письме не упоминалось и появилось несколько позже, будучи заимствованным из теории «гомеостаза» У. Кэннона (1929).

Иными словами, стресс — это универсальная реакция организма на любое изменение — внутреннее или внешнее, реальное или воображаемое. Он создает энергию и перераспределяет активность организма для того, чтобы бороться, изменить реальность, приспособиться к переменам или убежать от угрозы.

Виды стресса.

Эмоциональный стресс – переживание человеком психоэмоционального состояния связанного с жизненными ситуациями.

Психологически стресс – обусловлен факторами социального характера.

Дистресс – негативная разновидность стресса, деструктивного характера, как правило, с ним организм не может справиться. Он ослабляет здоровье человека, тем самым, вызывая различные заболевания.

Эустресс – положительная разновидность стресса. Возникает при переживании позитивных эмоций, мобилизует организм.

Стрессоустойчивость – совокупность личностных качеств человека, способствующие преодолению стресса и/или не подверженность стрессорным факторам.

Копинг (в переводе с английского «переживать», «преодолевать») копинговые стратегии – деятельность человека по выходу из стрессовой ситуации. В отличие от психологических защит, человек прибегает к копингу осознанно.

Стрессоры (стрессорные факторы) - факторы/раздражители приводящие к состоянию стресса.

Классификация:

Физиологические стрессоры (Физическая боль, результат приема лекарственных препаратов/наркотиков, жар, холод).

Психологические стрессоры (состязание, угроза самооценке/самолюбию, страхи, тревоги).

Ситуационные (неприятное происшествие в общественном транспорте, очереди и.т.д.)

Использование идеи о повышении стрессоустойчивости у социального педагога, позволяет более четко определиться с толкованием феномена стрессоустойчивости личности с позиций его анализа в аспекте рассмотрения психологической системы деятельности. В случае, когда давление внутренних и внешних факторов на человека усиливается, происходит нарушение целостности и нормальных показателей психологической системы деятельности, ослабляются возможности адаптивного реагирования, что приводит к возникновению стрессовых состояний, проявляющихся как в физиологических, так и психологических изменениях субъекта. С целью недопущения подобных изменений именно в этом пограничном состоянии актуализируется стрессоустойчивость личности. [1, с. 122]

О.В. Нестерова утверждает, что формирование стрессоустойчивости может проявляться на следующих уровнях (в зависимости от характеристики стресса): филогенетическом, как адаптированность к изменениям среды (стресс вида); социокультурном, предполагающем социальную адаптацию к изменениям социальной макросреды, экономической или культурной трансформации (социокультурный стресс); онтогенетическом, проявляющемся в адаптации к эндогенно - или социально-обусловленным направлениям развития (стресс развития), адаптации к критическим жизненным точкам бифуркации (жизненный стресс), адаптации к хроническим стресс-факторам (хронический стресс), адаптации к нарушениям гомеостаза нормальной жизни и деятельности (повседневный стресс) [2, с. 136]

В научной литературе представлено понятие устойчивой (нормальной) психической адаптации, под которой понимается уровень психической деятельности (система психических регуляторов), адекватный условиям среды, определяющий поведение личности и успешность осуществления ею того или иного вида деятельности без особо значительного психического напряжения. Соответственно, в случае трансформации условий жизни и деятельности изменения их направленности, адаптационный вектор смещается в сторону дезорганизации нормальной психической деятельности, вызывая

необходимость задействования психических реакций, соответствующих новым раздражителям. Относительная дезориентация психических функций в данном случае является сигналом для активизации механизма компенсации и регуляции, действие которого приводит к организации нового уровня психической деятельности ответ на требования изменившихся условий. [3, с. 37]

За основу успешной подготовки будущих социальных педагогов в ВУЗах к будущей деятельности, можно взять специфические и не специфические методы повышения устойчивости к стрессам.

Специфические методы:

- Беседа, обсуждение, «круглые столы» связанные с темами «Каким я вижу идеального педагога», «Синдром эмоционального выгорания у социального педагога» и т.д.;

- Тренинговые занятия, включающие в себя: ролевые, деловые игры, арт-терапию, музыкальную терапию. Тренинги помогают будущим педагогам самостоятельно регулировать свое эмоциональное состояние;

- Моделирование ситуация;

- Тематические соревнования, направленные на закрепление полученных знаний и на привитие интереса к будущей профессии;

- Приглашение педагогов со стажем, бывших выпускников ВУЗа, работающих в образовательных организациях.

Неспецифические методы:

К данным методам можно отнести внеучебную деятельность ВУЗа, в которой студенты могут реализовывать свой творческий, спортивный, волонтерский потенциал. Это, достаточно, положительно влияет на общее состояние будущих педагогов, поднимает настроение, снимает напряжение, формирует коммуникативные навыки. Отдельно выделим спортивную нишу, люди, которые систематично занимаются физической культурой, мене подвержены стрессам и более активны в работе.

Сотрудники педагогической сферы деятельности, в группе риска подверженных стрессу. В России, около 37 процентов педагогов пребывают

в состоянии стресса, практически, каждодневно. Работа педагога входит в тройку самых стрессовых профессиональных ремесел – это не может не тревожить.

Стрессоустойчивость - один из основных аспектов, которому нужно уделять особо важное внимание, так как непосредственно от него будет зависеть эффективность работы, физиологическое и эмоциональное благополучие социального педагога.

Список литературы:

1. Абабков В.А., Перре М. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии: Монография / Абабков В.А. – Спб.: Изд-во «Речь», 2004, с. – 166.
2. Нестерова О.В. Управление стрессами / О. В. Нестерова. – М.: Изд-во «Синергия», 2011. – 320 с.
3. Юнацкевич П. И., Кулганов В. А. Как выйти из невроза. / П. И. Юнацкевич // Практические советы психолога. – Спб.: Изд-во «Атон».: 2000. – 67 с.

ВЛИЯНИЕ СПОРТИВНЫХ ИГР НА ФОРМИРОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ У ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Гафнер Сергей Андреевич

студент 3 курса, Школа педагогики ДВФУ,

РФ, г. Уссурийск

E.mail: Greyinfiniti@mail.ru

Якимович Елена Петровна

научный руководитель, канд. пед. наук, доцент ДВФУ,

РФ, г. Уссурийск

В последние годы во всем мире отмечается устойчивый рост агрессивных форм поведения, безразличия и жестокости, алкоголизма, наркозависимости, самоубийств, психических расстройств, психологических нарушений. Подобные тенденции характерны и для Российской Федерации, причины которых кроются в том, что наша страна переживает переходный период, когда старые ценности утратили свою актуальность, а новые еще окончательно не сложились.

Как следствие, возникла острая необходимость более тщательного исследования причин отклоняющегося поведения, поиска наиболее эффективных способов контроля, профилактики и коррекции поведенческих расстройств, а так же способов реабилитации лиц с подобными отклонениями в состоянии здоровья.

Теоретические основы влияния физкультурно-спортивной деятельности на девиантное поведение подростков и молодежи были разработаны такими отечественными учеными как П.А. Виноградов, И.Г. Герасимова, И.К. Дидарова, Ф.Р. Зотова, Н.В. Паршикова, В.А. Кабачков, А.А. Сучилин, С.П. Евсеев, А.И. Погребной, В.А. Якобашвили и др.

Представители разных наук по-разному трактуют понятие «девиантное поведение».

С точки зрения социологии «девиантное (лат. *deviatio* — отклонение) поведение - это различные формы негативного поведения лиц, сфера нравственных пороков, отступление от принципов, норм морали и права» [4].

В медицине «девиантное поведение – это отклонение от принятых в данном обществе норм межличностных взаимодействий: действий, поступков, высказываний, совершаемых как в рамках психического здоровья, так и в разных формах нервно-психической патологии, особенно пограничного уровня» [3].

В настоящее время актуальным стал вопрос о поиске оптимальных средств коррекции потребностно-мотивационной сферы подростков с девиантным поведением. Одним из перспективных средств решения этой проблемы является физическая культура и спорт. Так как вопрос отклоняющегося поведения у детей и подростков это область изучения не только педагогики, психологии, криминалистики, социологии, но и медицины, целесообразно в качестве средств коррекции потребностно-мотивационной сферы у данной категории лиц рассматривать адаптивную физическую культуру и спорт.

Большое количество исследований показывают, что занятия девиантных детей и подростков физической культурой и спортом могут развить потребность в ведении здорового образа жизни, физическом самосовершенствовании, в достижении спортивных результатов, что в свою очередь создаст предпосылки для изменения девиантного поведения на общепринятую норму.

Так же для подростков, характеризующихся девиантным поведением присущи отклонения и в физическом развитии. Так, Держинская Л.Б., исследуя особенности физического развития детей с отклоняющимся поведением отмечает, что «физическое состояние девиантных подростков характеризуется рядом особенностей: в среднем 57,8% юношей имеют дисгармоничное физическое развитие, 24,6% -резко дисгармоничное; уровень физической подготовленности по большинству двигательных тестов соответствует низкому и ниже среднему уровням развития; у них достоверно

ниже показатели функционального состояния сердечно-сосудистой и дыхательной систем, а также адаптационных резервов организма. Наибольшее количество различий в показателях физической подготовленности и функционального состояния подростков с девиантным поведением отмечается в 13-14-летнем возрасте, что следует учитывать при построении процесса физического воспитания с данной категорией подростков» [1].

Отставание в физическом развитии подростков с девиантным поведением в своем диссертационном исследовании отмечает и М.Н. Жуков, который экспериментальным путем доказал, что занятия физической культурой в сочетании с психолого-педагогическими воздействиями повлияли на улучшение психофизического состояния подростков, проявляющих отклонения в поведении, в том числе и на потребностно-мотивационную сферу [2].

Многие авторы, занимающиеся данной проблематикой – влияния спорта на подростков с девиантным поведением отмечают нивелирование девиаций у данной категории лиц, которые начинают заниматься спортом. Однако, в теории адаптивного спорта недостаточно информации, связанной с влиянием адаптивного спорта на потребностно-мотивационную сферу девиантных подростков. Одной из причин отсутствия подобных исследований мы считаем тот факт, что специалисты в области адаптивного спорта не считают девиации заболеванием, заслуживающим внимания.

Для подростков с девиантным поведением характерно то, что у них формируются нездоровые внутренние мотивы, как правило, под влиянием негативных внешних мотивов.

Среди мотивов подростков с девиантным поведением почти половина приходится на удовлетворение примитивных, в том числе аномальных для подросткового возраста, потребностей (спиртное, табачные изделия). Часть подростков совершают асоциальные поступки, чтобы самоутвердиться среди сверстников. В целом, большинство исследователей отмечают, что отклоняющееся поведение подростков включает девиации в поведении, начиная от самых элементарных нарушений порядка (мотивы могут быть

самыми разными) до совершения серьезных проступков, вплоть до нарушения законодательных норм.

Целью нашего исследования являлась изучение влияния адаптивного спорта на потребностно-мотивационную сферу подростков с девиантным поведением.

Перед началом эксперимента, нами были сформированы две группы подростков с девиантным поведением – экспериментальная и контрольная, в каждую из которых входило по 14 человек. Испытуемые, относящиеся к экспериментальной группе, посещали дополнительные занятия по баскетболу (в течение 6 месяцев) и волейболу (в течение последующих 6 месяцев). Лица, которые вошли в контрольную группу дополнительных занятий по баскетболу и волейболу не посещали.

Так как подростки, характеризующиеся проявлением девиантных форм поведения, отстают по физическому развитию и физической подготовленности от своих сверстников, которые не имеют отклонений в поведении, одной из задач нашего исследования стала оценка изменений этих показателей в ходе эксперимента.

Как демонстрируют данные таблицы 1 все средние показатели физического развития подростков, входящих в экспериментальную группу, после проведения эксперимента значительно выросли.

Отмечено увеличение роста, окружности груди, силы мышц кисти у всех испытуемых, а прирост массы наблюдался лишь у 64,3% лиц экспериментальной группы. Отсутствие прироста массы у 35,7% испытуемых экспериментальной группы, можно объяснить закономерностями роста и развития, характерных для данного возрастного периода.

В таблице 2 представлены результаты оценки физического развития подростков с девиантным поведением, относящихся к контрольной группе. Как видно из данных, приведенных в этой таблице, за время проведения эксперимента в контрольной группе произошло увеличение всех средних

показателей физического развития, однако, в меньшей степени, чем в экспериментальной группе.

Таблица 1.

Результаты оценивания уровня физического развития в экспериментальной группе до и после эксперимента

| № | Рост (см) | | Масса тела (кг) | | Окружность грудной клетки (см) | | Сила мышц кисти (кг) | |
|-----|-----------|-------|-----------------|-------|--------------------------------|-------|----------------------|-------|
| | до | после | до | после | до | после | до | после |
| 1. | 142,5 | 144,5 | 35,0 | 37,5 | 66,8 | 68,0 | 18 | 20 |
| 2. | 146,0 | 150,0 | 39,5 | 42,0 | 68,0 | 69,0 | 21 | 22 |
| 3. | 144,0 | 149,0 | 40,0 | 40,0 | 70,0 | 72,4 | 17 | 19 |
| 4. | 149,5 | 152,5 | 41,5 | 43,0 | 67,0 | 69,3 | 22 | 24 |
| 5. | 147,0 | 152,0 | 39,0 | 42,0 | 66,9 | 71,7 | 20 | 23 |
| 6. | 152,0 | 159,0 | 49,0 | 51,5 | 69,7 | 73,6 | 21 | 24 |
| 7. | 143,0 | 149,0 | 36,0 | 36,0 | 67,2 | 69,0 | 18 | 21 |
| 8. | 142,5 | 148,5 | 32,0 | 33,0 | 66,1 | 67,0 | 17 | 19 |
| 9. | 148,0 | 154,0 | 46,5 | 47,0 | 70,2 | 70,3 | 20 | 24 |
| 10. | 151,0 | 156,0 | 47,0 | 47,0 | 71,3 | 75,0 | 23 | 24 |
| 11. | 147,0 | 152,5 | 48,5 | 49,0 | 72,2 | 72,7 | 21 | 25 |
| 12. | 152,0 | 158,0 | 47,0 | 47,0 | 70,8 | 74,6 | 24 | 27 |
| 13. | 147,5 | 150,0 | 50,0 | 52,5 | 74,2 | 75,1 | 20 | 21 |
| 14. | 145,0 | 148,0 | 48,0 | 48,0 | 73,6 | 73,9 | 19 | 22 |
| М | 46,9 | 151,6 | 42,8 | 44,0 | 69,6 | 71,5 | 20,1 | 22,5 |

Результаты физической подготовленности подростков с девиантным поведением экспериментальной группы до и после эксперимента, представленные показали, что у лиц данной группы в результате эксперимента по всем тестам, использованным нами для оценки физической подготовленности, наблюдается значительный рост. В отличие от экспериментальной группы, средние значения показателей тестов в контрольной группе увеличились незначительно, а результаты прыжков с места даже ухудшились (с 166,6 см снизились до 157,4 см). Кроме того, результаты тестирования, представленные в табл. 4 показали, что, несмотря на небольшой рост средних значений показателей физической подготовленности в контрольной группе, у ряда испытуемых этой группы результаты после эксперимента ухудшились, так, например, у испытуемых под номерами.

Таблица 2.

Результаты оценивания уровня физического развития в контрольной группе до и после эксперимента

| № | Рост (см) | | Масса тела (кг) | | Окружность грудной клетки (см) | | Сила мышц кисти (кг) | |
|-----|-----------|-------|-----------------|-------|--------------------------------|-------|----------------------|-------|
| | до | после | до | после | до | после | до | После |
| 1. | 142,5 | 143,0 | 39,5 | 40,0 | 70,0 | 70,2 | 17 | 18 |
| 2. | 145,0 | 147,0 | 41,0 | 42,5 | 67,1 | 68,0 | 20 | 20 |
| 3. | 146,5 | 148,5 | 40,5 | 42,0 | 69,0 | 69,4 | 18 | 20 |
| 4. | 152,0 | 153,0 | 42,0 | 43,5 | 67,0 | 68,3 | 18 | 20 |
| 5. | 144,0 | 148,0 | 38,5 | 41,0 | 67,9 | 68,5 | 20 | 19 |
| 6. | 150,0 | 152,0 | 47,5 | 50,0 | 69,7 | 70,6 | 21 | 23 |
| 7. | 141,5 | 143,0 | 36,5 | 38,0 | 66,4 | 66,4 | 20 | 21 |
| 8. | 142,0 | 143,5 | 32,5 | 34,5 | 68,1 | 68,3 | 18 | 19 |
| 9. | 146,5 | 149,0 | 47,0 | 49,5 | 70,2 | 70,3 | 22 | 23 |
| 10. | 152,0 | 154,5 | 45,0 | 48,0 | 69,3 | 70,0 | 20 | 24 |
| 11. | 146,0 | 148,5 | 38,5 | 40,0 | 72,2 | 72,7 | 22 | 25 |
| 12. | 147,0 | 150,0 | 47,0 | 47,5 | 70,5 | 71,0 | 22 | 21 |
| 13. | 151,0 | 152,5 | 49,0 | 50,0 | 74,2 | 74,8 | 18 | 19 |
| 14. | 142,0 | 143,5 | 50,0 | 50,0 | 71,2 | 72,9 | 20 | 20 |
| M | 146,3 | 148,3 | 42,5 | 44,0 | 69,6 | 70,1 | 19,7 | 20,8 |

3,5,7,9,12 снизились показатели прыжков в высоту с разбега. Подобные результаты у подростков с девиантным поведением контрольной группы мы получили и по другим тестам. Снижение результатов тестирования физической подготовленности после эксперимента у лиц данной группы мы можем объяснить их негативным отношением к занятиям по физической культуре и нежеланием прилагать усилия для демонстрации своих возможностей.

Таблица 3.

Оценка агрессивности и враждебности подростков с девиантным поведением экспериментальной группы до и после начала занятий баскетболом

| № | Агрессивность | | Итог | Враждебность | | Итог |
|----|---------------|-------|------------|--------------|-------|------------|
| | До | После | | До | После | |
| 1. | 25 | 25 | Норма | 9 | 9 | Норма |
| 2. | 26 | 27 | Отклонение | 11 | 13 | Отклонение |
| 3. | 24 | 24 | Норма | 7 | 9 | Норма |
| 4. | 26 | 28 | Норма | 12 | 14 | Отклонение |
| 5. | 25 | 27 | Норма | 10 | 11 | Отклонение |
| 6. | 27 | 28 | Отклонение | 12 | 13 | Отклонение |
| 7. | 26 | 27 | Отклонение | 10 | 12 | Отклонение |
| 8. | 21 | 26 | Отклонение | 8 | 9 | Норма |
| 9. | 25 | 27 | Отклонение | 11 | 13 | Отклонение |

| | | | | | | |
|-----|------|------|------------|-----|------|------------|
| 10. | 27 | 28 | Отклонение | 9 | 9 | Норма |
| 11. | 26 | 27 | Отклонение | 10 | 12 | Отклонение |
| 12. | 23 | 25 | Норма | 8 | 11 | Отклонение |
| 13. | 26 | 27 | Отклонение | 10 | 11 | Отклонение |
| 14. | 21 | 21 | Норма | 11 | 13 | Отклонение |
| М | 24,8 | 26,2 | | 9,7 | 11,3 | |

Для определения потребностно-мотивационной сферы испытуемых мы использовали опросник Басса-Дарки. Выбор данной методики основан на признании многих исследователей того, что агрессивность, как свойство личности, и агрессия, как акт поведения, имеют мотив, продиктованный потребностями личности, то есть являются проявлениями потребностно-мотивационной сферы личности.

Перед началом эксперимента испытуемые, прошли тест – опросник Басса-Дарки. Из таблицы 3 видно, что у 7 (50%) подростков, вошедших в экспериментальную группу, обнаружилось отклонение в агрессивности, и так же у 6 (42,85%) во враждебности.

Таблица 4.

Оценка агрессивности и враждебности подростков экспериментальной группы с девиантным поведением до и после занятий волейболом

| № | Агрессивность | | Итог | Враждебность | | Итог |
|-----|---------------|-------|------------|--------------|-------|------------|
| | До | После | | До | После | |
| 1. | 25 | 25 | Норма | 9 | 8 | Норма |
| 2. | 27 | 25 | Норма | 13 | 10 | Норма |
| 3. | 24 | 24 | Норма | 9 | 8 | Норма |
| 4. | 28 | 25 | Норма | 14 | 13 | Отклонение |
| 5. | 27 | 25 | Норма | 11 | 10 | Норма |
| 6. | 28 | 27 | Отклонение | 13 | 12 | Отклонение |
| 7. | 27 | 27 | Отклонение | 12 | 10 | Норма |
| 8. | 26 | 25 | Норма | 9 | 9 | Норма |
| 9. | 27 | 25 | Норма | 13 | 9 | Норма |
| 10. | 28 | 27 | Отклонение | 9 | 9 | Норма |
| 11. | 27 | 26 | Отклонение | 12 | 11 | Отклонение |
| 12. | 25 | 25 | Норма | 11 | 10 | Норма |
| 13. | 27 | 26 | Отклонение | 11 | 11 | Отклонение |
| 14. | 21 | 20 | Норма | 13 | 10 | Норма |
| М | 26,2 | 23,2 | | 11,3 | 10 | |

После 6 месяцев тренировок по баскетболу испытуемые повторно прошли данный тест, и в итоге, мы получили следующие результаты: 11 (78,57%) человек показали отклонения в агрессивности и 10 (71,42%) - во враждебности.

Точно так же, после 6 месяцев тренировок волейболом мы снова протестировали наших испытуемых и получили следующие результаты (табл.4): у 5 (35,71%) испытуемых агрессивность уменьшилась и у 4 (28,57%) осталось на том же уровне, так же у 11 (78,6%) испытуемых уменьшилась враждебность 3 (21,4%) осталась на том же уровне.

Таблица 5.

Оценка агрессивности и враждебности подростков контрольной группы с девиантным поведением до и после эксперимента

| № | Агрессивность | | Итог | Враждебность | | Итог |
|-----|---------------|-------|------------|--------------|-------|------------|
| | До | После | | До | После | |
| 1. | 27 | 28 | Отклонение | 10 | 10 | Норма |
| 2. | 27 | 27 | Отклонение | 10 | 12 | Отклонение |
| 3. | 28 | 27 | Отклонение | 8 | 8 | Норма |
| 4. | 25 | 26 | Отклонение | 12 | 14 | Отклонение |
| 5. | 26 | 27 | Норма | 10 | 11 | Отклонение |
| 6. | 27 | 28 | Отклонение | 12 | 13 | Отклонение |
| 7. | 26 | 28 | Отклонение | 10 | 12 | Отклонение |
| 8. | 26 | 25 | Норма | 8 | 9 | Норма |
| 9. | 27 | 27 | Отклонение | 13 | 9 | Отклонение |
| 10. | 27 | 28 | Отклонение | 9 | 8 | Норма |
| 11. | 24 | 25 | Норма | 12 | 11 | Отклонение |
| 12. | 25 | 26 | Отклонение | 11 | 10 | Норма |
| 13. | 27 | 26 | Отклонение | 11 | 11 | Отклонение |
| 14. | 24 | 25 | Норма | 13 | 12 | Отклонение |
| М | 26,14 | 26,64 | | 10,64 | 10,71 | |

У подростков, относящихся к контрольной группе, после окончания эксперимента не наблюдалось положительной динамики показателей агрессивности и враждебности (табл.5).

Таким образом, в ходе эксперимента мы определили, что занятия спортом могут снизить агрессивность и враждебность у подростков с девиантным поведением, что в свою очередь, определяет и положительные изменения в их потребностно-мотивационной сфере.

Как показали наши исследования, необходимо с осторожностью подходить к выбору вида спорта при работе с подростками, проявляющими девиантные формы поведения, так в ходе эксперимента мы выявили, что в отличие от волейбола, занятия баскетболом усиливают агрессивность и враждебность, что негативно сказывается на потребностно-мотивационной сфере данной группы подростков.

Список литературы:

1. Держинская Л.Б. Особенности физического состояния подростков с девиантным поведением // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта.- 2011.- №12(82).- С.69-72.
2. Жуков М.Н. Социально-педагогические и оздоровительные технологии в физическом воспитании детей и подростков с девиантным поведением: автореф. ...д-ра пед.наук: 13.00.04.-Москва: 2005. – 25 с.
3. Змановская Е. В Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) / Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - 2-е изд., испр. - М.: Издательский центр "Академия", 2004. - 288 с.
4. Радугин А.А., Радугин К.А. Социология: курс лекций. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Центр, 1999. - 160 с.

УРОК-СКАЗКА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Гезун Елена Сергеевна

*студент 5 курса, кафедра английского языка и методики его преподавания
ШГПУ,
РФ, г. Шадринск
E-mail: lenkou_93@mail.ru*

Дубаков Артём Викторович

*научный руководитель, канд. педагогических наук, доцент ШГПУ,
РФ, г. Шадринск*

Раннее обучение иностранному языку в школе является одним из наиболее интенсивно развивающихся направлений, которое обладает специфическими характеристиками и параметрами. Магистральная цель обучения иностранному языку в начальной школе позиционируется в качестве целенаправленного формирования элементарной коммуникативной компетенции обучающихся. От степени успешности отправной точки обучения иностранному языку, зависит и эффективность всего процесса обучения в дальнейшем. Учитель, преподающий иностранный язык в начальной школе, всегда должен помнить о том, что формально-рутинные уроки не всегда привлекают внимание обучающихся и формируют интерес к изучению языка. Для достижения успешности в обучении иностранному языку в начальной школе учитель должен комплексно использовать оригинальные организационные формы, инновационные методы и средства, позволяющие преподнести сложные для восприятия языковые явления в увлекательной форме, непринужденно закрепить и усвоить их. Наряду с прочими, действенными возможностями в обучении иностранному языку в начальной школе обладают *нестандартные (нетрадиционные) уроки*, к которым относится и *урок-сказка*. В рамках данной статьи мы остановимся на обозначении основных направлений применения сказки в обучении иностранным языкам в начальной школе, уточним существенные характеристики урока-сказки и особенности его проектирования.

Прежде всего, остановимся на раскрытии понятия «нестандартный урок иностранного языка». Нестандартный урок всегда выходит за рамки традиционного обучения, для него, в большей части случаев, характерна необычная, видоизмененная структура. Нестандартный урок – это всегда что-то незнакомое для обучающихся в структурно-содержательном плане, способное, однако, обобщить всё изученное ранее.

О.А. Свириденко выделяет следующие характеристики нестандартного урока иностранного языка:

- 1) Нерегламентированность урока – изменение его временных рамок.
- 2) Необычное место проведения урока – не только кабинет иностранного языка.
- 3) Более углубленное рассмотрение темы, использование непрограммного материала.
- 4) Организация коллективной деятельности в сочетании с индивидуальным творчеством обучающихся и учителя.
- 5) Создание ситуаций успеха для каждого обучающегося с учетом его возрастных, личностных особенностей, индивидуальных способностей и интересов, обеспечение его эмоционального подъема.
- 6) Рефлексия и взаимоанализ.
- 7) Непосредственное участие всех учеников класса.
- 8) Использование аудиовизуальных технологий [5, с.49]. Нестандартный урок иностранного языка в начальной школе это всегда чётко продуманная учебная комфортная среда, где учитель использует оригинальные методы, приемы и средства, которые способны оказывать положительное влияние на познавательную активность обучающихся, стимулировать их учебный интерес. На нетрадиционном уроке рушатся коммуникативные барьеры, что позволяет обучающимся с низким уровнем языковой подготовки работать активно.

В методике обучения иностранному языку выделяют следующие типы нестандартных уроков: 1) урок-дебаты; 2) урок-турнир; 3) урок-игра; 4) урок-

экскурсия; 5) уроки КВН; 6) урок-телемост; 7) урок-показ мод (при изучении темы “Clothes”); 8) урок-аукцион; 9) урок-квиз или урок-конкурс; 10) урок размышление; 11) урок-дискуссия; 12) урок-круглый стол; 13) урок-поэзия; 14) урок-мечта; 15) урок-проект и др [3]. Особое место в данной классификации занимает *урок-сказка*.

В процессе обучения иностранному языку в начальной школе сказка может использоваться как отдельный кратковременный прием, и как основа урока – т.е. речь идет об уроке сказке.

А.В. Мелешко, анализируя сказку в качестве методического приема, считает, что сказка в обучении иностранному языку обладает огромными развивающими возможностями. Учиться совместно с любимыми сказочными героями весело и поучительно, так как у них самые разные характеры. Постоянные эпитеты, сравнения, устойчивые выражения-клише, встречающиеся в тексте, лексические и синтаксические повторы расширяют словарный запас обучающихся, облегчают понимание и усвоение изучаемого грамматического материала. Запоминание рифмованных текстов сказок, выполнение иллюстраций к ним, драматизация сказок оказывает непосредственное влияние на формирование коммуникативной компетенции обучающихся и повышает их интерес к предмету «Иностранный язык» [4]. Во многих современных УМК по английскому языку сказки активно используются в обучении чтению, лексике, в формировании иноязычных коммуникативных умений и т.д.

В контексте социокультурного аспекта, сказки – эффективное средство приобщения обучающихся к культуре страны изучаемого языка. На уроках можно использовать сказки разных народов мира. Во многих из них встречается типичный для фольклора композиционный приём – *повтор*. Каждый эпизод, обогащаясь новой деталью, почти дословно повторяет предыдущий, что помогает узнаванию слов и поступательно образует навык восприятия текста и облегчает сам процесс обучения чтению на иностранном

языке. Чтение формирует интеллект, обостряет чувства, способствует развитию познавательных интересов, а также общей культуры обучающихся.

Сказка оказывает воздействие на эмоциональное состояние: снижает тревогу и негативные проявления, давая пищу для восприятия, сопереживания и общения с любимыми героями, для их собственного творчества. Используя сказки на уроках, обучающиеся знакомятся с героями, традициями, находят общее с русскими сказками.

Наряду с этим важно дать обучающимся наглядное представление о жизни, традициях, языковых реалиях англоговорящих стран. Этой цели могут служить сказки, использование которых способствует реализации приоритетного требования коммуникативной методики «... представить процесс овладения языком как постижение живой иноязычной действительности...» [2]. Сказка вводит младших школьников в мир новых для него социокультурных реалий, помогает им лучше узнать собственные традиции и обычаи. Кроме того, сказка помогает реализовать воспитательный потенциал «Иностранного языка».

Непосредственно *урок-сказка* опирается на фантазию детей и развивает ее. Проведение уроков-сказок возможно в двух вариантах: первый – когда за основу берется народная или литературная сказка, второй – сочиняется самим учителем. Сама форма сказки близка и понятна детям, особенно младшего и среднего возраста [1].

В ходе урока-сказки учащиеся встречаются с полубившимися сказочными героями, которые знакомят их с новыми языковыми явлениями, лексическим и фонетическим материалом, помогают выполнить трудные упражнения и задания. Вместе со сказочными героями обучающиеся проходят путь постижения того или иного лингвистического явления, закрепляют и отрабатывают его. Урок-сказка всегда надолго запоминается обучающимся, а соответственно, запоминается и тот материал, который был отработан и усвоен. Урок-сказка может быть как комплексным, так и ориентированным на формирование конкретного вида речевой деятельности или речевого

аспекта. Таким образом, основой такого урока может являться лексическая, фонетическая, грамматическая сказка.

В качестве общего вывода отметим, что разработка урока-сказки является трудоемким занятием, которое требует от учителя методической креативности, аналитических и прогностических способностей. Необходимо продумать четкую структуру урока, все действия сказочных героев, подобрать или разработать специальные упражнения и задания. Одним из условий наиболее эффективного проведения урока-сказки является его мультимедийное сопровождение. Эффекты мультимедиа позволяют визуализировать сказочных героев, активизировать мышление и познавательную активность младших школьников.

Список литературы:

1. Жикина А.А. Нестандартный урок иностранного языка в условиях федеральных государственных образовательных стандартов // Альманах современной науки и образования. – 2013. – №2(69). - С.66 – 69.
2. Иванова К.А. Сказки как прием обучения иностранному языку в начальной школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://infourok.ru/material.html?mid=65951>
3. Коньшева А. В. Современные методы обучения английскому языку: учеб. пособие. – 3-е изд. – Мн:ТетраСистемс, 2005. – 176 с.
4. Мелешко А. В. Сказка как содержательная основа обучения иностранному языку // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 26. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/64396.htm>. (дата обращения: 8.04.16)
5. Свириденко О. А. Нестандартные формы и типы уроков в обучении иностранному языку // Организация образовательного процесса в условиях модернизации гуманитарного образования: Материалы научно-практической конференции (19 октября 2005 года) / Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области. – Курган, 2005. – С. 49 – 50.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОРНАМЕНТА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Загидулина Ксения Фаридовна

*магистрант 1 курса художественно-графического факультета СмолГУ,
РФ, г. Смоленск
E-mail: kasya.93@mail.ru*

Дрягина Вера Борисовна

*научный руководитель, канд. педагогических наук, доцент СмолГУ,
РФ, г. Смоленск*

Орнаментальное искусство в настоящее время носит не только декоративный характер. Большую роль играет его изучение детьми в процессе обучения изобразительному искусству. Декоративно-прикладное творчество в целом способствует формированию ребенка, как личности, эстетически, нравственно, духовно и интеллектуально развитой. Орнаментальное искусство образно, красочно, оригинально по своему замыслу. Оно доступно детскому восприятию, так как несёт в себе понятное содержание, которое конкретно, в простых, лаконичных формах раскрывает ребенку красоту и прелесть окружающего мира.

Изучением темы «Орнамент в детском творчестве» занимались такие педагоги, как Валиева Р.З., Муллакаева И.Р., Флерина Е.А.

Валиева Р.З. в своей статье «Формирование орнаментального образа у учащихся дополнительного художественного образования (по материалам татарского орнамента)» утверждает, что обращаться к орнаментальному искусству при обучении детей необходимо также, чтобы передавать опыт новому поколению, чтобы народ сохранял себя и свою культуру. В завершении статьи Валиева Р.З. делает вывод, что «художественное образование и эстетическое воспитание учащихся должно основываться на таком базовом аспекте, который будет содержать главные ценности национальной художественной культуры, доступные и целесообразные для познания и усвоения растущей личностью в школьном возрасте, в которых должно

осуществляться воспитание любви к культуре своего народа и уважения к культуре народов другой национальности» [2, с. 203].

Муллакаева И.Р. при изучении роли и значения национального декоративно-прикладного искусства в эстетическом развитии детей на примере башкирского орнамента, высказала мнение, что детям необходимо изучать орнаментальное искусство, так как орнаменты по своему построению, происхождению, цветовой гамме достаточно понятны детскому восприятию. Простые геометрические орнаменты дети могут уже на первых этапах обучения воспроизводить или даже создавать самостоятельно [4, с. 196-197].

Флерина Е.А. одна из первых утверждала, что детям с раннего возраста (уже дошкольникам) необходимо заниматься декоративным рисованием, осваивая приемы народных мастеров. Используя их, дети овладевают основами создания изображений [3, с. 66].

Занимаясь орнаментальным искусством в частности, и декоративно-прикладным в целом, ребенок развивает в себе познавательные качества: восприятие, мышление, память, внимание, воображение. Активный процесс мышления при овладении какой-либо из техник орнаментального искусства включает в себя самые различные сферы знания, происходит обогащение словарного запаса школьника за счет изобразительных и исторических терминов, повышаются знания в области геометрии, истории искусства, географии, развивается усидчивость, аккуратность, целеустремленность.

Уроки декоративного искусства способствуют также развитию мелкой моторики, что связано тесным образом со слухом, ощущениями, восприятиями, развивается складная речь, ребенок учится анализировать и делать обобщения. Кроме того, занятие декоративно-прикладной деятельностью способствует развитию глазомера, четкости и полноты зрительных представлений, чувства цвета и ритма, умения составлять алгоритм действий.

Знакомство с произведениями декоративно-прикладного творчества способствуют появлению у детей интереса к народному искусству, зарождению любви к Родине, природе, к своему народу, формирует художественный вкус

и чувство прекрасного, вызывает желание самим творить, создавая что-то новое.

С орнаментальным искусством дети начинают знакомиться еще в детском саду, затем изучают его в общеобразовательной школе на уроках изобразительного искусства (менее подробно, вскользь, на уроках географии и истории), а также в системе дополнительного образования в рамках декоративно-прикладного искусства и истории искусств.

Дети начинают познавать орнаментальное искусство, изучая теоретический материал – знакомятся с понятием «орнамент», его особенностями, видами, структурными элементами; знакомятся с народными промыслами, в которых применяется орнамент, их историей, особенностями, назначением, техникой исполнения; изучают законы построения орнаментальных композиций.

Затем, изучив теорию, переходят к практическим упражнениям и заданиям. Их известно три типа – упражнения на повтор (копирование узоров с образца), упражнения на повтор с элементами импровизации (придумывание и дорисовывание уже готовой части орнамента, или же придумывание цветового решения уже нарисованного орнамента) и творческие задания (самостоятельное придумывание, построение и раскраска узора или целого изображения).

Каждый тип упражнений имеет определенное значение в процессе обучения и развития: упражнения на копирование учат воспроизводить целые композиции и отдельные элементы по подобию, что способствует зарождению графических навыков, развитию восприятия, памяти; упражнения на повтор с элементами импровизации и творческие упражнения учат самостоятельно придумывать (полностью или частично) орнаменты, что способствует дальнейшему развитию графических навыков, развивает воображение, мышление.

С первых занятий, рассматривая изделия народных мастеров, ребенок видит, как используются уже знакомые формы точки, линии, как они

располагаются по отношению друг к другу и на плоскости, как сочетаются цвета фона и элементов. Преподаватель показывает, что красиво, а что не очень, учит выбирать цветовую гамму, элементы, композицию для каждой работы. В ходе занятий дети посещают выставки, музеи с экспозициями посвященными декоративно-прикладному искусству, чтобы более полно окунуться в мир народных промыслов.

Изначально ребенок (как и первобытный человек) начинает самостоятельно создавать геометрический орнамент, как более простой в исполнении и понимании. «Он – первичная пространственная проекция первичного стремления овладеть данной поверхностью, творчески ее устроить с помощью ритмического движения по ней». Постепенно эти движения усложняются и выстраивается композиция. В процессе усложнения орнамента геометрические формы вызывают различные ассоциации, именно тогда появляется в детском орнаменте изобразительность, или как ее иногда не совсем удачно называют «стилизация». Ребенок старается усилить случайно замеченное сходство. Постепенно появляется некоторая индивидуальность композиций. Затем орнамент сменяется сложной изобразительной композицией [1].

В дальнейшем дети изучают орнамент в школе на уроках изобразительного искусства, и в системе дополнительного художественного образования. В системе дополнительного образования орнамент изучается более широко, что способствует формированию художественного вкуса, расширению кругозора.

Таким образом, занятие декоративно-прикладным искусством в целом и орнаментальным в частности способствует обучению, развитию и воспитанию детей. Изучение народных промыслов и техники их исполнения, элементов орнамента способствует развитию творческого воображения и графических навыков, а также познавательных качеств, усидчивости, аккуратности, целеустремленности.

Список литературы:

1. Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание. – М., Карапуз, 2009. – 304с.
2. Валиева Р.З. Формирование орнаментального образа у учащихся дополнительного художественного образования (по материалам татарского орнаментального искусства) // Образование и саморазвитие. – Изд-во: Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань). – 2009. – Т. 6, №16. – 198-203с.
3. Комарова Т.С. Интеграция в воспитательно-образовательной работе детского сада. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2015, 160с.
4. Муллакаева И.Р. Значение национального декоративно-прикладного искусства в эстетическом развитии детей // Современная научная мысль. – Изд-во: АНО "Научно-исследовательский институт истории, экономики и права" (Москва). – 2013. – №2. – с. 189-200.

ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ОВЛАДЕНИЯ СТУДЕНТАМИ КОНСТРУКТИВНЫМИ СТРАТЕГИЯМИ ОБЩЕНИЯ

Здорова Анна Александровна

магистрант 2 курса, кафедра социальной педагогики и психологии

ИГУ ПИ,

РФ, г. Иркутск

E-mail: anna-zdorova@mail.ru

Бабицкая Людмила Адамовна

научный руководитель, кандидат педагогических наук,

доцент ИГУ ПИ,

РФ, г. Иркутск

В XXI веке неотъемлемыми чертами личности становятся высокий культурный уровень, интеллектуальная и профессиональная компетентность, креативность, стремление к развитию собственного потенциала, поиск места в социуме и мире. Данные качества проходят становление в период студенчества, когда четко проявляется креативность и социальная активность. Именно в студенческие годы формируется позиция человека открытого общению и стремящегося к достижению положительных результатов в повседневной, досуговой и профессиональной деятельности.

Создаваемые технологии по совершенствованию общения направлены, в большей части, на возрастную категорию дошкольников и школьников (Алексеева В.И., Артамонова С.В., Белякова Г.П., Белоконева Я.Н., Божович Л.И., Никифорова Т.И. и др.). Для студенческой аудитории овладение культурой общения имеет бессистемный характер, может проявляться в виде тренингов или не систематизированных занятиях на различных курсах повышения квалификаций (или на самостоятельно организованных мероприятиях) (Савельев В.А., Рогинская Г.В., Филалеева Е.Г. и др.). Как правило, такие программы мало адаптированы для студенческого возраста и имеют низкий уровень эффективности, и успешности.

Учитывая, что основные навыки взаимодействия в обществе формируются в школе, то к периоду обучения в высшем учебном заведении, в период

профессионального самоопределения, общение становится одним из основных способов получения интересующей информации.

В ходе исследования использовались исследования основных положений общения в педагогике и психологии: Буева Л.П., Леонтьева А.А., Ломова Б.Ф., Мудрика А.В., Столяренко Л.Д., Фефеловой В.И., Целуйко В.М. и др.

Рассматривались характеристики общения данной возрастной категории: Божович Л.И., Булановой-Топорковой М.В., Выготского Л.С., Кондратьева М.Ю., Савельева В.А., Столяренко Л.Д., Рогинской Г.В. и др.

Выявлялись особенности студентов как социальной категории: Исаева Е.Р., Николаевской Р.П., Тихомирова Ю.М.

Всё вышеуказанное, на теоретическом этапе исследования, позволило нам поставить следующую цель исследования: теоретически выявить, обосновать и экспериментально проверить возможности волонтерской деятельности как средства овладения студентами конструктивными способами общения. Экспериментальной базой стал Иркутский Государственный Университет «Педагогический институт», студенты 1 курса.

Анализ научной литературы позволил выделить критерии и условия, способствующие успешному формированию конструктивных стратегий общения студентов младших курсов посредством волонтерской деятельности.

Были проанализированы ключевые понятия: общение, коммуникация, процесс общения, стратегия, стратегия общения, неконструктивные и конструктивные стратегии общения. Рассмотренные позиции различных авторов о сущности общения, его механизмах (Вердербер К., Гулина М.А., Зорин В., Кемеров В., Ломов Б.Ф., Мудрик А.В., Томас К., Целуйко В.М.) позволили вывести основное понятие исследования. «Конструктивная стратегия общения» – это механизм позитивного взаимодействия социальных субъектов, возникающий из потребности совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, разработку принципов и стратегии взаимодействия.

Анализ научной литературы позволил выделить показатели и уровни сформированности конструктивных стратегий общения. Для определения овладения студентами конструктивными стратегиями были применены:

1. «Методика оценки уровня общительности» (Ряховский В. Ф.)
2. Тест «Оценка самоконтроля в общении» (Снайдер М.)
3. «Методика диагностики доминирующей стратегии психологической защиты в общении» (Бойко В. В.).

Полученные выводы вынесены в Таблицу 1.1.

Таблица 1.

Результаты диагностики уровней владения конструктивными стратегиями общения (по показателям) студентами контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе (в %).

| Название группы | Количество студентов | Диагностические методики | | | Средний показатель овладения конструктивными стратегиями общения | Уровни |
|--------------------------|----------------------|--|---|--|--|---------|
| | | Уровень общительности (Б.Ф. Ряховский) | Уровень оценки и самоконтроля в общении (М.Снайдер) | Уровень стратегии психологической защиты (В.В.Бойко) | | |
| Контрольная группа | 18 | 84 | 11 | 52 | 50 | Высокий |
| | | 16 | 67 | 33 | 39 | Средний |
| | | 0 | 22 | 11 | 11 | Низкий |
| Экспериментальная группа | 18 | 72 | 33 | 45 | 50 | Высокий |
| | | 28 | 56 | 33 | 39 | Средний |
| | | 0 | 11 | 22 | 11 | Низкий |

Исследование проходило в несколько этапов. На констатирующем этапе исследования использовались указанные выше методики. Проводилось исследование по изучению особенностей общения у студентов 1 курса педагогического института ИГУ.

Полученные результаты позволили сделать вывод о том, что студенты обеих групп (33%) на *среднем уровне* владеют умением преодолевать конфликты и имеют низкий уровень (соответственно 22% и 11%) в управлении собственным поведением. Что подтверждает необходимость проведения

специальной работы по совершенствованию конструктивных стратегий общения у студентов.

Для социума и личности, в данном случае для студентов, важно умение овладевать конструктивными стратегиями общения и вырабатывать набор способов конструктивного общения в различных условиях и с различными возможностями. Стратегии общения постигаются и формируются совместно с развитием личностных характеристик, зависят от опыта и выработанных ранее навыков действий в различных ситуациях. Студенческий возраст, период поздней юности и наступающей молодости, является сензитивным для оформления накопленного опыта в определённую стратегию, характерный стиль поведения в ситуациях общения. В исследовании для овладения студентами конструктивными стратегиями общения мы включаем их в волонтерскую деятельность, которая является важной и актуальной для современного социума.

Научные исследования Мартыновой М.Д. определяют волонтерскую деятельность как широкий круг деятельности, включая традиционные формы взаимопомощи и самопомощи, официальное предоставление услуг и другие формы гражданского участия, которая осуществляется добровольно на благо широкой общественности, причём денежное вознаграждение не является главным мотивом, а зачастую и вовсе отсутствует [6].

Специально разработанная программа по совершенствованию конструктивных стратегий общения студентов предполагала реализацию следующих условий:

- включение студентов в активную волонтерскую деятельность
- освоение правил культурного поведения (отношение студентов к овладению конструктивными стратегиями общения)
- использование потенциала и увлечений студентов для организации волонтерской деятельности;
- увеличение ситуаций общения между волонтерами и их подопечными;

- применение правил и принципов развития конструктивных способов общения.

Цель программы: проверить возможности волонтерской деятельности как средства овладения конструктивными стратегиями общения студентов.

В содержание программы включено несколько этапов, в ходе которых участники (18 человек) делятся на пары (9 пар):

- знакомство студентов между собой;
- овладение теоретическими основами волонтерской деятельности;
- выбор темы и вида волонтерского проекта;
- разработка проекта;
- участие в тренингах направленных на освоение конструктивных способов общения;
- реализация волонтерского проекта с конкретной возрастной аудиторией;
- анализ результатов реализованного волонтерского проекта;
- рефлексивно-оценочный анализ овладения студентами конструктивных стратегий общения;
- организация занятий, тренингов, реализация волонтерских проектов на высоком уровне культуры общения.

Исследование не является исчерпывающим. Формирование конструктивных стратегий общения – это длительный процесс. Исследование проблемы конструктивного общения личности в процессе значимой деятельности, определение стратегии и тактики её реализации, поиск ресурсов для решения этой проблемы с сфере досуга реципиентов, опыт установления конструктивного партнёрства с разными социальными институтами способствует формированию готовности действовать с условиях стремительно меняющегося общества, положительно влиять на окружающий коллектив.

Список литературы:

1. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы. – Ростов на Дону: Феникс, 2002. – 554 с.

2. Генисаретский О.И. Методическая рефлексия и методические коммуникации // Prometa: Методология и всё такое [Электронный ресурс] – URL: <http://prometa.ru/projects/27> (дата обращения: 19.05.15)
3. Исаева Е.Р. Новое поколение студентов: психологические особенности, учебная мотивация и трудности в процессе обучения первого курса [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2012. – N 4 (15). – URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 20 мая 2015)
4. Кибальник А. В. Практикум волонтерской деятельности: учебно-методическое пособие. – Иркутск: ВСГАО, 2012.- 112 с.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: «Наука», 1984. – 226с.
6. Мартынова М. Д. Развитие лидерства и социальной активности молодежи в системе высшего образования как основание для формирования управленческих качеств будущих специалистов // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – №5-6.
7. Столяренко Л.Д. Психология и педагогика высшей школы (Высшее образование) – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 620 с.

ЭТАПЫ ВЫПОЛНЕНИЯ РИСУНКА УЧЕБНОГО НАТЮРМОРТА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Изьюрова Елена Витальевна

*студент 4 курса, кафедра дизайна и изобразительного искусства ВГУ,
РФ, г. Киров
E-mail: izyurova-94@mail.ru*

Софронов Геннадий Алексеевич

*научный руководитель, доцент кафедры дизайна и изобразительного
искусства ВГУ,
РФ, г. Киров*

В процессе обучения изобразительному искусству в художественной школе центральное место занимает рисование натюрморта, так как натюрморт можно считать малой моделью большого мира и отрабатывать в нем все те задачи, с которыми художник встретится при изображении интерьера, пейзажа, портрета, сюжетной композиции. Рисунок, является одним из главных дисциплин в изобразительном искусстве, на основе которого идет, взаимосвязь с другими дисциплинами художественного цикла. Учебные постановки натюрморта помогают учащимся понять и усвоить практически понятие перспективы, линейно-конструктивное построение формы на плоскости, позволяют изучить светотеневые отношения натуры.

Жанр натюрморта – включен в программе по изобразительному искусству в общеобразовательной школе. Теме отводится мало времени, учащихся нужно научить творческим возможностям, сформировать их образное мышление, научиться грамоте линейно конструктивного построения с учетом перспективы всех элементов окружающей нас среды. Учащимся нужно дать основы грамотного композиционного построения предметов быта и других объектов, передаче тоновых характерных объемных форм с учетом правильного нахождения элементов тонового объема и световоздушной перспективы, начиная обучение с рисования простых геометрических тел и заканчивая сложными тематическими натюрмортами.

В учебном натюрморте необходимо согласовать предметы по размеру, тону и фактуре, раскрыть конструктивные особенности предметов, изучить пропорции и выявить тоном закономерности пластики различных объемных форм. Учебный натюрморт призван подготовить учащихся решать учебные задачи, с тем, чтобы в дальнейшем они могли перейти к более сложным задачам творческого уровня [1].

Натюрморт может быть очень простым по своей композиции. Два-три предмета связанные идейным единством, простые и ясные по форме и тону, расположенные в соотношении друг другу и к фону, могут служить хорошей задачей для рисунка [3].

Как говорил Джошуа Рейнольдс: «Карандаш должен быть постоянным спутником учащегося...» [2]. Это материал, который, должен давать возможность учащимся выполнять учебные и творческие задачи рисования, различных заданий процесса обучения изобразительному искусству.

При проведении педагогической практики уроков в 5 классе в общеобразовательной школе детям ставился учебный натюрморт с тремя простыми по форме и тону предметами быта. Натюрморт состоял из чайника, и тарелки с бубликами, и с тремя драпировками различного тона. Прежде чем начинать практическую работу проводится беседа, во время которой дается анализ натюрморта с целью выявления композиционного расположения предметов быта с выделением композиционного центра – главного предмета и изучения тоновых взаимосвязей предметов быта со складками ткани, то есть тонового единства световоздушной перспективы всего натюрморта. А также проводится вводный опрос с обсуждением таких вопросов: что входит в наш натюрморт? Какой предмет стоит ближе к вам, а какой дальше? Какой предмет самый высокий в натюрморте? Какой самый низкий? С какой стороны освещен натюрморт? Что самое светлое в натюрморте? Есть ли блик на освещённых предметах? Если есть, почему? Что темнее собственная или падающая тень предметов? Какие геометрические тела лежат в основе формы предметов? Как мы будем располагать предметы на листе бумаги?

После того, как был проведен анализ натюрморта, демонстрируется зрительный ряд рисунков натюрмортов выполненных художниками профессионалами с целью изучения техник графическими материалами. Педагогу необходимо сделать объяснение техники работы с различными графическими материалами и выполнить ряд линейно конструктивных построений предметов быта присутствующих в поставленных для рисования натюрмортов.

Детям в общеобразовательной школе ставят мало уроков и часов по изобразительному искусству, в неделю в 5 классах урок изобразительного искусства бывает два раза, дети не смогут за такое количество времени изучить весь аспект рисования, как учебного натюрморта, так и другие темы.

При рисовании учебного натюрморта, каждый педагог может столкнуться с такой проблемой, не умением детей выполнять поэтапное выполнения натюрморта. Они не понимают с чего им нужно начинать строить натюрморт, и как его в конце правильно штриховать. Педагог должен объяснить доходчиво значимость и необходимость грамотного ведения этапов рисования натюрморта, и чтобы учащиеся поняли, что нужно начинать работу над натюрмортом с изображением композиционного построения в ряде поисков.

Первый этап выполнения учебного натюрморта начинается с компоновки (расположение) на формате А4. Легкими линиями нам нужно было найти расположение всей композиции, затем мы переходили к поиску места для каждого предмета, одновременно устанавливая основные пропорции величин между предметами.

Задачи поискового этапа: нахождение предметной плоскости стола с учетом раскрываемости и перспективы; расстановки на предметной плоскости предметов быта с выделением композиционного центра, то есть нахождение главного и второстепенных предметов быта с учетом их пропорциональных отношений, а так же ритмов и уровней расположения относительно друг друга; нахождение световоздушной перспективы, окружающей среды в натюрморте; определение формата изображаемого натюрморта.

Затем должен проводиться анализ всех выполненных поисков и необходимо сделать отбор поиска, который, можно взять за основу построения натюрморта и преступить к переносу поиска на лист бумаги учитывая сомасштабность поиска с листом и применение методов переноса: по клеточкам, или методом увеличения.

На втором этапе выполнение, конструктивного построения натюрморта, он введется параллельно с постоянным измерением пропорциональных отношений величин предметов, с уточнением формы и местонахождения их в пространстве и расстояний между ними. Для того чтобы правильно определить положение каждого предмета на горизонтальной плоскости стола, следует выполнить «сквозную» прорисовку оснований и всех объемов предметов. При этом на начальном этапе построения эллипсы в фигурах вращения намечаются только короткими засечками, а фигуры изображаются силуэтно – это позволит учащимся более точно найти пропорциональные отношения.

Педагог демонстрирует на доске последовательность выполнения линейного построения предметов быта, проводя беседу с учащимися, и отвечая на возникающие у них вопросы, что в учебном натюрморте должно быть: соблюдение правил перспективы; соблюдение пропорций и соотношений величины предметов; грамотное построение эллипсов; построение таких элементов в предметах быта, как: ручки, носики с учетом построения секущей плоскости; аккуратность выполнения работы.

На третьем этапе необходимо проложить большие тональные отношения всех элементов натюрморта: предметов быта, складок ткани и связать их тоновым единством. На этом этапе закладываются тональные отношения предметов и частей фона, причем тон штриховки определяется тоном освещенных участков предметов, начиная с самых темных. В классическом преподавании рисунка установление больших тональных отношений не выделяется в отдельный этап работы, а выполняется одновременно

со светотеневой моделировкой формы, рассчитывая на наблюдательность и прилежность юных художников.

На четвертом этапе выполняется нахождение мелких деталей уточнение и обобщение тоновой характеристики всего тонового строя натюрморта применяя метод обобщения и цельности эстетического восприятия, характера поверхности фактуры предметов и тканей. Передавая характер поверхности – учащиеся должны применить разный тип штриховки чтобы чувствовался материал, из которого выполнен каждый предмет быта: стекло, дерево, металл, естественные форма (овощи, фрукты) [4].

Таким образом, представленный поэтапный разбор выполнения тонового учебного натюрморта должен выполняться постоянно, грамотно, с применением перспективы и всех законов композиционного построения натюрморта. Учащиеся должны получить теоретические знания, практические умения и навыки, по ведению учебной и творческой работы по рисунку, что дает возможность повысить их профессиональный уровень, и возможность подготовить себя после окончания общеобразовательного учреждения к выбору профессии и поступлению в различные учебные заведения с художественным направлением, а так же воспитать в себе художника-творца и участвовать на творческих выставках различного уровня.

Список литературы:

1. Аксенов К. Н. Рисунок. В помощь начинающему художнику оформителю / К. Н. Аксенов. – Москва: «Плакат», 1987. – 192с.
2. Джошуа Рейнольдс. Мастера искусства о рисунке [Электронный ресурс]. URL: <http://www.myasnikov.net/page92.html>. (Дата обращения: 2.04.2016).
3. Савинов, А. М. Методические принципы учебного рисования как основа теории и практики обучения академическому рисунку / А. М. Савинов // Вестник университета Российской академии образования. – 2010. – № 5 (53). – С. 90-94.
4. Софронов Г.А. Рисунок: учебно-методическое пособие. – Киров: ФГБОУ ВПО «ВятГУ», 2014. – 36 с.

РАЗВИТИЕ УУД НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В 5 КЛАССЕ

Логинава Екатерина Вадимовна

студент 3 курса факультета математики и информатики КФНГПУ

РФ, г. Куйбышев

E-mail: mathx31-loginova@kbnspu.ru

Александрова Зоя Алексеевна

научный руководитель, к.п.н., доцент кафедры математики, информатики

и методики преподавания КФНГПУ,

РФ, г. Куйбышев

Перемены, которые происходят в обществе, требуют совершенствования образовательного пространства с учетом государственных, социальных и личностных потребностей и интересов. В связи с этим одним из основных направлений современного образования становится обеспечение развивающего потенциала стандартов общего образования (ФГОС ООО). Одним из ключевых аспектов его реализации в школе является программа развития Универсальных Учебных Действий (УУД). Поэтому, важнейшая задача, стоящая перед школой состоит в формировании и развитии УУД, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного усвоения социального опыта.

Проблеме развития Универсальных Учебных Действий (УУД) посвящены работы А. Г. Асмолова, И. А. Володарской, С. В. Молчанова, Г. В. Бурменской, Н. Г. Салминой, О. А. Карабановой и др. Под руководством А. Г. Асмолова они разработали концепцию развития УУД.

Развитие УУД учащихся – обязательное требование к деятельности педагога и один из критериев её оценки [3]. На каждом уроке учитель должен планировать такую ситуацию, в которой обучающийся будет обосновывать свою мысль, задавать вопросы, приводить примеры, выражать свое согласие или несогласие, т.е. осуществлять деятельность с привлечением личностного опыта [4].

Термин УУД (в широком смысле) – умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного

и активного усвоения социального опыта; (в узком смысле) – совокупность способов действия учащегося и навыков учебной работы, связанных с ними, которые обеспечивают самостоятельное усвоение знаний, формирование умений и организацию этого процесса.

УУД обеспечивают школьников умением учиться, а также способностью к самостоятельному развитию и совершенствованию, что следует из самого определения УУД. Успешность обучения в дальнейшем почти полностью определяется уровнем их сформированности. Это следует из того, что на то, как качественно будут усваиваться знания, влияет многообразие и характер развитых у школьников видов универсальных действий. Всего выделяется 4 блока основных видов универсальных учебных действий:

- 1) личностные;
- 2) регулятивные;
- 3) познавательные;
- 4) коммуникативные [1].

Для формирования и развития УУД на уроках математики используется 4 этапа:

- 1) вводно-мотивационный (создание проблемных ситуаций);
- 2) открытие математических знаний (использование приемов, требующих самостоятельных исследований);
- 3) формализация знаний (организация деятельности, направленная на всестороннее изучение установленного математического факта);
- 4) обобщение и систематизация (применение приемов, устанавливающих связь между изученными математическими фактами, приводящих знания в систему) [2].

Несмотря на то, что развитие УУД происходит на всех предметах учебного плана, большее значение при этом отводится математике, поскольку решение любой задачи в математике формирует у школьников все основные виды УУД. Развитие познавательных УУД происходит в процессе вычислений, измерений, поиска решения задач, коммуникативных УУД – в процессе работы в группах.

Развитие регулятивных УУД обеспечивается использованием действий контроля, приемами проверки и самопроверки и взаимопроверки заданий, личностных УУД – умением самостоятельно определять и высказывать самые простые общие для всех для всех людей правила поведения при общении и сотрудничестве [6].

Развитие личностных универсальных учебных действий на уроках математики полезно осуществлять с помощью творческих заданий (с целью приобретения практических навыков), метода проектов, самооценки событий. С целью развития регулятивных УУД в современной школьной практике активно применяются следующие задания: «преднамеренные ошибки», «ищу ошибку», поиск информации в предложенных источниках, диспут, взаимоконтроль. Для развития познавательных УУД можно применять задания на поиск отличий, на поиск лишнего, на выполнений действий (цепочки), также учитель может использовать в работе с учениками составление схем опор, работу с разными видами таблиц, составление и чтение диаграмм, работа с различными техническими словарями. В качестве развития коммуникативных УУД (с целью обеспечения социальной компетентности, умения слушать людей и вступать в диалог; умения участвовать в коллективном обсуждении различных проблем; умения интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со всеми, включая сверстников и взрослых) могут выступать задания на составление заданий партнеру, подготовку рассказа по определенной теме, объяснение, работу в группе по составлению кроссвордов.

Результатом формирования личностных УУД является развитие творческих способностей учеников, регулятивных – планирование, контролирование и выполнение действий по заданному образцу, познавательных – умение ученика выделить тип задачи и способы ее решения, коммуникативных – успешность сотрудничества учащихся, умение планировки и согласованного выполнения групповых заданий [5].

Ниже приведем некоторые примеры работ с учащимися по развитию УУД. При развитии коммуникативных УУД большое внимание следует уделить групповой работе (4-5 человек в группе). С целью их развития можно разделить класс на несколько групп и дать задание составить кроссворд по теме «Окружность и круг» или по какой-либо другой теме, при этом учащиеся учатся обобщать и структурировать информацию. При изучении данной темы можно дать задание ученикам на поиск предметов, имеющих форму окружности, круга, дуги. Также при решении задач повышенной сложности можно прибегнуть к объяснению задачи более сильным учеником более слабому. При развитии познавательных УУД важно использование заданий «найди лишнее», т. е. даются различные единицы измерения и ученикам необходимо найти лишнее «единицы измерения расстояния: км, га, см, м, единицы измерения времени: час, сутки, год, ара, минута, секунда, неделя, радиус, век». С целью развития регулятивных УУД важно уделять внимание такому типу задач, в которых необходимо найти ошибку в решении. Например, дано уравнение и его решение: $84:2x = 14$, $84:14 = 2x$, $6 = 2x$, $x = 3$. Учащимся необходимо найти ошибку в решении. Задача, при решении которой можно развивать у школьников регулятивные УУД: «сколько способов рассадки четырех пассажиров в купе поезда можно найти?». Развивать личностные УУД можно с помощью применения заданий на знание растительного мира родного края, включая задания патриотического характера, например. Пример задания решение которого будет способствовать развитию личностных УУД: «Какое растение живет дольше и на сколько лет: брусника или черника, если 5% возраста брусники составляют 15 лет, а 7% возраста черники – 21 год?».

Таким образом, можно сделать вывод о том, что формирование способности и готовности учащихся реализовывать УУД необходимо для создания возможности ученикам к саморазвитию и самосовершенствованию. Развитие Универсальных Учебных Действий в современной школе позволит учителям повысить эффективность образовательного процесса. Успешное

развитие УУД позволит учащимся самостоятельно усваивать новые знания, т.е. уметь учиться, что совершенно необходимо при стремительном развитии общества в целом. Конечно, решение только одних заданий не приведет к желаемому развитию УУД, если учителем не создана ситуация комфорта, а между учениками отсутствует взаимодействие.

Список литературы:

1. Асмолов А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А. Г. Асмолов. — М.: Просвещение, 2010.
2. Бузецкая Т. В. Формирование и развитие УУД на уроках математики [Электронный ресурс] / Т. В. Бузецкая. - Электрон. текстовые дан. - Режим доступа: <http://pedsovet.su/load/136-1-0-37434?RTxgybX> (дата обращения: 03.04.16).
3. Дятлова К. Д. Формирование, развитие и оценка сформированности познавательных универсальных учебных умений школьников средствами тестового контроля / К. Д. Дятлова // Школьные технологии. - 2014. - №4. - С. 150-163.
4. Некрасова С. В. Формирование универсальных учебных действий с помощью согласующих учебных заданий (на примере обучения биологии и экологии) / С. В. Некрасова // Школьные технологии. - 2014. - №3. - С. 106-111.
5. Титаренко Н.Н. Комплексные работы как способ формирования и определения метапредметных результатов образования: //Метапредметные результаты образования. URL:<http://www.cerm.ru/page/110/>. (Дата обращения: 01.03.2015).
6. Теория и методика развития универсальных учебных действий. Выпуск 1: сборник материалов / Под ред. П. М. Горева, В. В. Утёмова; научный ред. Г. А. Русских // Концепт. – Приложение № 9. – Киров: МЦИТО, 2013. – 137 с.

ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНО-ВЕРБАЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Лядущенко Екатерина Геннадьевна

*студент 4 курса, кафедра специальной педагогики и психологии СмолГУ,
РФ, г. Смоленск*

E-mail: nikanikitina94@mail.ru

Якушева Вероника Владимировна

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент СмолГУ,
РФ, г. Смоленск*

В научно-практических исследованиях письменная речь рассматривается и как особый вид специфической деятельности человека, и как «вершина», результат формирования процесса письма обучающихся. Вместе с тем следует отметить, что анализ теоретических прикладных аспектов специальной педагогики показывает, что число младших школьников, не успевающих, прежде всего, по родному языку, неуклонно растет.

Большинство исследователей выделяет как группу риска по овладению письменной речью детей с задержкой психического развития (далее - ЗПР), вследствие этиопатогенеза нарушения. Одной из причин расстройства процесса письма у детей указанной группы является несформированность зрительно-перцептивной сферы, которая проявляется в снижении оптической аналитико-синтетической деятельности, фрагментарности зрительного восприятия, что, безусловно, оказывает негативное влияние на функционирование ассоциативных механизмов порождения речи и на развитие ее номинативного аспекта[3, с.104].

В специальной литературе под зрительно-вербальными функциями понимают систему мыслительных операций, способствующих работе механизма «образ – слово». Они являются одними из сложных по строению психических процессов, который включает в себя стабильную работу между полушариями головного мозга [1, с. 6]. В структуру зрительно-вербальных функций входят зрительный анализ и синтез, зрительная память, номинация,

узнавание изображения «в шуме», называние предметов и действий, зрительные ассоциации (направленные и ненаправленные), вербальные ассоциации (направленные и ненаправленные).

Зрительное отражение в действительности имеет ряд функций, основные из которых: стимульно-различительная, аналитико-синтетическая, коммуникативно-воспитывающая. Мы обратили внимание именно на данные функции зрительного восприятия, так как в силу структуры дефекта у детей с ЗПР нарушается способность адекватного использования предмета из-за трудностей ориентировки в предмете, снижения зрительной памяти, недостаточной сформированности навыка обследования предмета [3, с. 3]. Следовательно, разработки в сфере изучения зрительно-вербальных функций у младших школьников с ЗПР представляют практическую и теоретическую значимость.

Данная статья посвящена оценке состояния зрительно-вербальных функций обучающихся в возрасте 8-10 лет, имеющих ЗПР церебрально-органического генеза.

С целью исследования особенностей зрительно-вербальных функций у младших школьников с ЗПР испытуемым были предъявлены диагностические задания, разработанные Т. В. Ахутиной и Н.М. Пылаевой [1, с.33].

Выявление особенностей сформированности зрительных представлений осуществлялось на материале задания «Зрительные ассоциации». Анализ результатов его выполнения показал, что у детей с ЗПР общее название растений встречалось довольно часто (куст – 40%, дерево – 50%, трава – 10%). Один испытуемый одним рисунком мог изображать разные наименования (рисунок "дерево" - "дуб", "дерево"), что может свидетельствовать о нарушении правополушарных механизмов. При анализе результатов, которые показали дети с нормальным интеллектуальным развитием мы также наблюдали общие названия растений, как и у детей с задержкой психического развития.

Задание на вербальные ассоциации, целью которого было установить общее и различное в процессе актуализации образа и слова испытуемым в ходе

называния слов, относящихся к определенной тематической группе, предъявлялось участникам эксперимента по инструкции и на его выполнение было регламентировано. У 70 % детей с ЗПР наблюдалась тенденция к называнию слов лексическими блоками, такими как: «животные», «растения», «предметы мебели», «инструменты». У 30% детей названные слова относились к различным лексическим блокам.

Дети с нормальным интеллектуальным развитием использовали не только часто употребляемую лексику, но и редко употребляемую («страны» и «города»). Однако, следует отметить, что подавляющее большинство обучающихся этой группы воспроизводило лексические единицы тематическими кластерами, как и дети с ЗПР.

При *актуализации названий действий* четвероклассники с ЗПР называли от 5 до 15 глаголов, а дети с нормальным интеллектуальным развитием от 20 до 25 («бежать», «прыгать», «делать», «уметь», «смотреть», «писать», «читать», «рисовать», «клеить», «стрелять», «играть», «жить», «лететь» и другие). Обращение к ответу словосочетанием было обнаружено при выполнении данного задания детьми обеих групп. В 40% случаев школьники с ЗПР и только 10% обучающиеся нормальным интеллектуальным развитием вместо слова-действия воспроизводили конструкцию с предлогом: «играть в футбол», «иду в грибы», «ходить в кино».

При назывании предметов и действий большее количество ошибок было допущено по типу воспринимаемо-речевых, свойственных для детей с ЗПР (80%). 20% школьников не заменяли названия предметов, сходных зрительно. Это свидетельствует о нарушении номинативной функции речи. Это может быть обусловлено, как бедностью словаря, так и зрительных образов предметов. Другим типом ошибок, выявленных у детей с ЗПР в данной пробе, являются воспринимаемо-близкие замены - дети стимульный предмет относили к другой семантической группе при некотором сходстве данного предмета и названного. 30 % детей допускали ошибку. 70% детей – правильно называли стимульное изображение.

Дети с нормальным интеллектуальным развитием при выполнении данного задания ошибок не допустили.

При анализе результатов исследования зрительно-вербальных функций у детей с ЗПР мы выявили три уровня развития зрительно-вербальных функций, которые включили в себя как качественные, так и количественные показатели.

Высокий уровень развития зрительно-вербальных функций – сформированность способности целостного восприятия изображения, зрительного анализа и синтеза, буквенного гнозиса, вербальной составляющей функций, процесс актуализации образа и слова, сформированность зрительных представлений развиты в полном объеме.

Средний уровень развития зрительно-вербальных функций – один из компонентов зрительно-вербальных функций может выпадать или неразвит в полном объеме.

Низкий уровень развития зрительно-вербальных функций – выпадение нескольких компонентов зрительно-вербальных функций. Непонимание инструкции. Отказ от выполнения задания. Длительное время выполнения задания.

Оценивая особенности зрительно-вербальных, мы пришли к выводу о том, что для младших школьников с ЗПР в отличие от сверстников с нормальным интеллектуальным развитием характерны трудности в целостном восприятии изображения, нарушения зрительного анализа и синтеза, процесса актуализации зрительного образа и слова.

Список литературы:

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Диагностика развития зрительно-вербальных функций: Учеб. пособие для студ. высш. Учеб. заведений. / Т.В. Ахутина – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 64 с.
2. Пылаева Н. М., Ахутина Т.В. Учимся видеть и называть. Рабочая тетрадь 1. / Н. М. Пылаева, Т. В. Ахутина – СПб.: «Питер», 2008. – 60 с.
3. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. - М.: «Юристъ», 1997. – 256 с.

О СИСТЕМЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Малюкина Анастасия Игоревна

*магистрант 2 курса, направление - педагогическое образование, профиль
подготовки - Современные средства оценивания качества иноязычного
образования, МГПУ ИИЯ,
РФ, г. Москва
E-mail:a.malyukina@mail.ru*

Петрова Инна Михайловна

*научный руководитель, к.ф.н., доцент МГПУ ИИЯ,
РФ, г. Москва*

Анализ работ в области диалогической речи показал, что существуют различные определения этого понятия отечественными методистами и учеными. В.Л. Скалкин определял диалогическую речь как «объединенное ситуативно-тематической общностью и коммуникативными мотивами сочетание устных высказываний, последовательно порожденных двумя и более собеседниками в непосредственном акте общения» [7, с.6]. В.А. Бухбиндер указывал на то, что «необходимость постоянного переключения, а также совмещение продуктивных и рецептивных функций позволяют рассматривать диалог как особый, самостоятельный, функционально разнонаправленный, совмещенный вид устно-речевой деятельности, в которой нецелесообразно выделять отдельно говорение и слушание и целесообразно в нем усматривать хотя и сложную, состоящую из разнонаправленных операций, но по существу, единую функцию – ведение беседы. Она весьма сложна для учащихся и требует особого подхода в обучении диалогической речи» [5, с. 100]

Можно сказать, что диалогическая речь представляет собой процесс непосредственного общения двух или более участников коммуникации, в ходе которого речевое поведение партнеров зависит от речевого поведения друг друга, поэтому диалогическую речь нельзя спланировать или «запрограммировать». В этом процессе каждый из участников поочередно выступает в роли говорящего и слушающего [5, с. 123]. Также можно выделить, что диалогическая речь отличается произвольностью и реактивностью. Обдумывание своих реплик и вопросов происходит одновременно с восприятием чужой речи [4].

В современном мире происходят значительные трансформации в психологическом и физиологическом развитии ребенка, в силу изменений общества. В младшем школьном возрасте дети располагают значительными резервами развития. Поэтому на начальном этапе обучения необходимо обращать внимание на особенности развития познавательных процессов. Особое внимание следует уделить тому, что в возрасте 7-11 лет происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе, совершенствуется работа головного мозга и нервной системы. Процесс торможения становится более сильным, однако процесс возбуждения по-прежнему преобладает. Точность работы органов чувств повышается. Ролевая игра, как ведущая деятельность, переходит к учению. В процессе учения происходит формирования памяти, усвоение знания о предметах и явлениях внешнего мира и человеческих отношениях. [3, с. 321]

Все эти особенности необходимо учитывать для эффективного обучения младших школьников иностранному языку.

Учитывая возрастные особенности учащихся младших классов и их уровень знаний, мы считаем, что применение дифференцированных заданий при обучении диалогической речи младших школьников позволяет повысить эффективность обучения диалогической речи при обучении английскому языку. Создание системы, регулирующей использование дифференцированных заданий на уроках английского языка, служит условием успешного овладения учащимися навыков диалогической речи. В рамках проведения исследования нами была разработана и предложена система дифференцированных заданий. Данная система строится на дифференциации заданий в зависимости от уровня владения иностранным языком. В зависимости от уровня владения иностранным языком мы используем задания с различно построенными учебными задачами.

Нами были отобраны учебники для 4 класса, которые соответствуют ФГОС НОО и отвечают современным требованиям обучения иностранному

языку [1], [2], [9], [10]. В результате, нами были выделены задания на диалогическую речь и распределены по уровню сложности материала.

Также, мы разработали критерии оценивания заданий на диалогическую речь для учащихся. Данные критерии учитывают сложность диалогических высказываний, которые должны быть порождены учащимися и имеют бальное оценивание. Таким образом, каждому заданию был присвоен балл по шкале от 0,5 до 4. В основу данных заданий был положен ФГОС НОО и Итоговая Аттестация по английскому языку за курс начальной школы (повышенный уровень) [8, с. 10-11].

Приведем примеры типичных заданий.

Задания на 0,5 баллов – наличие ситуации диалога и порождение учеником минимум 2 реплик.

Например:

A: Do you like football?

B: Of course I do! I play football every day! [1, с. 58]

Задания на 1 балл – подразумевают наличие ситуации диалога и порождение, 3-4 реплики со зрительной опорой, так называемый подстановочный диалог.

Например:

A: *What time do you get up?*

B: *At 7:45.*

A: *What time do you go to school?*

B: *At 8:30. И так далее.* [1, с. 57]

Задания на 2 балла – включают наличие ситуации и необходимость задавать вопросы (When? Why? и т.д.).

Ask your friend questions about the following things and answer the questions your friend asks you

- *Play football*
- *Go to the park*
- *Visit grandparents*

A: Do you play football?

B: Yes, I do.

A: When do you play football?

B: I usually play football at 19.30.

A: Do you play football every day?

B: No, I don't. I play football on Mondays.

Задания на 3 балла – дается зрительная опора, роли и модели реплик.

In pairs, use the prompts to ask and answer, as in example.

1. ~~Mona – wake up (6:30) – yes – live far from school~~

2. Nick – go to the gym (18:45) – yes – like sport

3. Jack – have breakfast (7:15) – yes - like cereal

A: When does Mona wake up?

B: She wakes up at half past six.

A: Does she always wake up at 6:30?

B: Yes, she does.

A: Why does she get up so early?

B: I think she gets up so early, because she lives far from school.

Диалоги на 4 балла – дается ситуация, зрительная опора и необходимо разыграть диалог.

Talk with your friend about it.

1. Mona - wake up (6:30) – live far from school

2. Nick – go to the gym (18:45) – like sport

3. Jack – have breakfast (7:15) – like cereal

Согласно данной методике для того, чтобы успешно овладеть диалогической речью учащимся с различными способностями, необходимо поэтапно давать им диалоги на различное количество баллов, исходя из оценки их начального уровня знаний. Если учащийся справляется с одним уровнем заданий, то он переходит к выполнению заданий следующего уровня.

Данная процедура продолжается до тех пор, пока учащийся не выполнит задания нижнего уровня без ошибок и автоматически. Таким образом, использование дифференцированных заданий при обучении навыкам

диалогической речи на иностранном языке, приводит к общему развитию навыков говорения.

Предложенная методика представляется весьма перспективной в плане развития диалогических навыков учащихся младших классов, так как она учитывает не только возрастные особенности обучаемых, но и изначальный уровень владения ими иностранным языком. В результате регулярного применения этого подхода в учебной деятельности формируется целая система дифференцированных заданий, которая может найти применение не только в начальной школе.

Список литературы:

1. Баранова К.М., Дули Д. Английский язык Учебник. 4 класс: учебник для общеобразоват. организаций и шк. с углубл. изучением англ. яз. В 2 ч. Ч.1 / [К.М.Баранова, Д.Дули, В.В. Копылова и др.]. – 4-е изд. - М.: Express Publishing: Просвещение, 2015. - 136 с.
2. Биболетова М.З., Денисенко О.А. Английский с удовольствием / Enjoy English: Учебник для 4 кл. общеобраз. учрежд. – Обнинск: Титул, 2014. – 144с.
3. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика-пресс, 1999. – 533 с.
4. Малюкина А.И. О трудностях обучения диалогической речи учащихся младших классов на уроках английского языка. Проблемы современной науки и образования 2015. №12 (42). – с. 217.
5. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность [Текст] / Под.ред. А.А. Миролубова.- Обнинск: Титул, 2010.-464 с.
6. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе [Текст] / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина // Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1988.
7. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка): Пособие для учителей [Текст] / В.Л. Скалкин. – К.: Рад. шк., 1989.
8. Соловова Е.Н., Година А.Б. Английский язык. Итоговая аттестация за курс начальной школы (повышенный уровень): типовые тестовые задания. ФГОС / Е.Н. Соловова, А.Б. Година, Е.А. Пореченкова. – М.: Центр изучения английского языка Елены Солововой, 2015. – 119, [1] с.
9. Welcome 3: Pupil's Book. Elizabeth Gray, Virginia Evans. - Express Publishing, 2008. – 125 с.
10. Virginia Evans, Neil O`Sullivan. Click on 2. Student`s book. – Express Publishing, 2012. – 157 с.

РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ 5 КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИИ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ

Муратова Галина Владимировна

*студент 5 курса, кафедра математики и информатики КФНГПУ,
РФ, г. Куйбышев Новосибирской области
E-mail: galya-muratova@mail.ru*

Александрова Зоя Алексеевна

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

Федеральные государственные стандарты образования нового поколения являются основой для формирования у учащихся общеучебных умений и навыков. Синонимами «общеучебных умений» являются понятия «универсальные учебные действия». Приоритетной целью сегодняшнего образования в школе становится умение самостоятельно ставить перед собой цели, достигать их. Другими словами формирования умения учиться.

Сущность универсальных учебных действий и пути их формирования раскрыты в концептуальных положениях, разработанных А.Г. Асмоловым. Следует отметить, что для развития этой концепции универсальных учебных действий послужили такие авторы, как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов.

Определяя понятие «универсальные учебные действия», согласимся с точкой зрения А.Г. Асмолова: «Универсальные учебные действия – в широком значении означает умение учиться, в более узком смысле (собственно в психологическом значении) их можно определить как совокупность способов действия, обеспечивающих способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса» [2, с. 65].

В составе основных блоков универсальных учебных действий выделяют четыре вида: 1) регулятивный; 2) личностный; 3) познавательный; 4) коммуникативный.

Регулятивные действия включают в себя: самоорганизацию учебного труда – произвольность в поведении, самостоятельность, реакция на ошибку, организация учебного места и распределение времени; саморегуляцию эмоциональных и функциональных состояний – контроль эмоциональных проявлений, волевая регуляция эмоциональных проявлений, мобилизация сил для преодоления препятствий; целеполагание – определение и понимание учебной задачи, планирование учебной деятельности и работа по плану, контроль и оценка своей деятельности.

Личностные действия: самоопределение – адекватное самовосприятие, жизненное и профессиональное самоопределение, адекватное понимание причин успешности или неуспешности в обучении; смыслообразование – познавательная мотивация, осознание необходимости учиться; этическое оценивание – адекватное оценивание себя и других, эмпатия по отношению к другим.

Познавательные действия: логические – формирование понятия, анализ и синтез информации, сравнение, выдвижение и доказательство гипотез; общеучебные – осмысленное чтение, навыки вычисления, поиск информации, навыки использования измерительных инструментов, выбор эффективного способа решения; постановка и решение проблем – формулировка проблемы и создание способов ее решения.

Коммуникативные действия: умение «донести свое» - умение с достаточной полнотой выражать свои мысли, вступать в диалог; умение договориться – слушать и понимать других, принимать чужую точку зрения.

Одним из первых средств, для прочного усвоения знаний, а также мотивации самостоятельного углубления своих знаний являются текстовые задачи. Решая текстовые задачи, учащиеся не только овладевают знаниями по курсу математики, но и приобретают обобщенные действия.

С давних времен текстовые задачи играют огромную роль в обучении. Анализ практики показывает, что математикой в основном заинтересованы ученики, которые умеют решать задачи. В курсе математики 5 классов

текстовые задачи решают практически с первых уроков. Основными авторами учебников являются: Н.Я. Виленкин, В.И. Жохов, А.С. Чесноков, С.И. Шварцбурд «Математика 5,6 класс»; Э.Р. Нурк, А.Э. Тельгмаа «Математика 5 класс»; И.И. Зубарева, Л.Г. Мордкович «Математика 5 класс», С.М. Никольский «Математика 5 класс».

Наличие текстовых задач по математике в учебниках 5-го класса на наш взгляд недостаточно для прочного формирования универсальных учебных действий, поэтому мы составили комплекс задач, формирующий все виды универсальных учебных действий и отвечающий всем требованиям. Ниже приведем некоторые примеры таких задач.

Задачи, направленные на развитие регулятивных УУД

Пример 1. Коля и Петя пошли в магазин за покупками. Коле нужно купить хлеб, 2 литра молока, йогурт и печенье, а Пете – 2 булки хлеба, масло, 1 кг конфет и 1 литр молока. У Коли 350 р., а у Пети – 300р. Сколько денег останется у каждого из ребят после покупки?

Таблица 1.

Цены на продукты.

| Наименование | Цена |
|---------------------|-------------|
| 1 булка хлеба | 35 р. |
| 1 литр молока | 56 р. |
| йогурт 1 шт. | 44 р. |
| печенье | 61 р. |
| масло | 43 р. |
| 1 кг конфет | 82 р. |

Пример 2. Алиса, решая уравнение у доски допустила ошибки. Найдите эти ошибки и исправьте их. Какие правила забыла Алиса?

$$295,1 \div (n - 3) = 13$$

$$n - 3 = 295,1 \times 13$$

$$n - 3 = 3836,3$$

$$n = 3836,3 - 3$$

$$n = n = 3833,3$$

Ответ: 3833,3

Задачи, направленные на развитие личностных УУД

Пример 1. При изучении натуральных чисел Вова получил следующее домашнее задание «Написать поздравление с днем рождения или с новым годом, используя натуральные числа». Помогите Вова правильно написать поздравление.

Пример 2. Мама поручила Олегу оплатить показания за электроэнергию и газ. Олегу трудно справиться с этой задачей. Помогите ему, отвечая на следующие вопросы: Сколько м³ газа потреблено? Сколько рублей заплатили за газ? Сколько кВт электроэнергии потреблено? Сколько рублей заплатили за электроэнергию? Сколько всего заплатили?

Таблица 2.

Квитанция за март 2014 года

| Услуга | Начальные показания | Конечные показания | Потреблено | Стоимость 1 м ³ | К оплате |
|--------------------------------------|---------------------|--------------------|------------|-----------------------------|----------|
| Газ | 394,6 | 452,3 | 57,5 | 4,2 руб. | 242,34 |
| Электричество | 204,5 | 301,7 | 97,2 | Стоимость 1кВт 2,02 руб. | 196,344 |
| Всего к оплате 438,684 рубля. | | | | | |

Задачи, направленные на развитие познавательных УУД

Пример 1. Лунтик отправился на грибную поляну. Помогите ему собрать съедобные грибы. Если произведение дробей на шляпках грибов совпадает с дробью на ножке, то гриб съедобный.

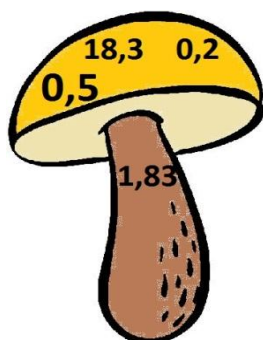


Рисунок 1. «Гриб №1»

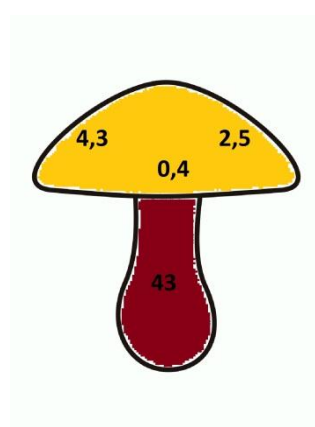


Рисунок 2. «Гриб №2»

Пример 2. Пообещала Баба-Яга дать Ивану - Царевичу живой воды и пояснила: «В бутылке, стакане, кувшине и банке находятся молоко, приворотное зелье, живая вода и мертвая вода. Мертвая вода и молоко не в бутылке, сосуд с приворотным зельем стоит между кувшином и сосудом с живой водой, в банке – не приворотное зелье и не мертвая вода. Стакан стоит около банки и сосуда с молоком. Выбирай». Помоги Ивану – царевичу разобраться, где какая жидкость.

Задачи, направленные на развитие коммуникативных УУД

Пример 1. Составьте кроссворд на тему «Деление и умножение десятичных дробей». Поменяйся с соседом по парте кроссвордами и разгадай его кроссворд.

Пример 2. Составьте задачу для соседа по парте, пользуясь схемой. Какой вид движения изображен на схеме?



Рисунок 3. «Схема движения»

Список литературы:

1. Абакумова И. В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе / И. В. Абакумова. - Ростов на/Дону : Изд-во РГУ, 2003. — 480 с.
2. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / А. Г. Асмолов // Вопросы образования. - 2008. - № 1. — С. 65-86.
3. Асмолов А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе. Система заданий / А. Г. Асмолов.- М.:Просвещение, 2010. — 160 с.
4. Кондакова А.М. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / А.М.Кондакова. - М.: Просвещение, 2008. — 40 с.

СОТРУДНИЧЕСТВО ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ ПО ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Нестерова Екатерина Николаевна

студент 5 курса, кафедра педагогики и психологии СГПИ филиал ПГНИУ

РФ, г. Соликамск

E-mail: katerinka.nesterova86@mail.ru

Гилева Анжела Валентиновна

научный руководитель к.п.н., доцент СГПИ филиал ПГНИУ

РФ, г. Соликамск

Подготовка детей к обучению в школе является одной из значимых и широко обсуждаемых в теории и практике педагогической науки психолого-педагогических проблем. Вопросы подготовки и готовности детей к обучению в школе рассматриваются в работах Л.А. Венгера, Л.И. Божович, Н.И. Гуткиной, Н.Н. Нижегородцевой, М.В. Лаврентьевой и др.

Понятие «подготовка к обучению в школе» и «готовность к школе» требуют разграничения. Подготовка детей к обучению в школе предполагает целенаправленно организованную, основанную на знании закономерностей психического развития и возрастных особенностей, потребностей ребенка, педагогическую работу. Эта работа обеспечивает формирование у детей качеств, умений, навыков, необходимых для успешного обучения в школе. Результатом подготовки детей к обучению в школе становится готовность к обучению. Готовность детей к обучению в школе предполагает наличие у детей необходимого и достаточного уровня интеллектуального, личностного, волевого, физического и социального развития, что позволит освоить школьные учебные программы в условиях обучения в коллективе сверстников. Подготовка детей 6-7 лет к обучению в школе обеспечивает успешность школьного обучения. Эта подготовка должна включать в себя: подготовку ребенка к разным видам деятельности в аспекте школьного обучения; развитие психических качеств и психологических свойств, предпосылок включения в школьную жизнь; формирование свойств, способов поведения, необходимых

для восприятия, переработки и усвоения учебных стимулов в процессе школьного обучения. По мнению А.В. Гилевой, готовность ребенка к современному школьному образованию выступает как совокупный результат системы воспитания, направленной на полноценное личностное развитие каждого дошкольника. Выражением готовности к школе является ряд новообразований развития, которые начинают «заявлять» о себе в конце дошкольного детства и проявляются в качественно новых чертах и возможностях деятельности, поведения, отношения ребенка к социальному и предметному миру. Именно в готовности к школе получают свое воплощение важные новообразования и достижения развития, создающие ребенку благоприятный старт для начала учебной деятельности и вхождения в ситуацию школьного образа жизни [5].

Проанализировав и обобщив литературу по данной теме и собственный педагогический опыт, определили направления подготовки детей 6-7 лет к обучению в школе:

- развитие у детей желания идти в школу, формирование положительного отношения к школе и всем субъектам школьного обучения;
- развитие кругозора детей, их интеллектуальной и познавательной сфер, обогащение знаний, развитие необходимых умений;
- развитие умений устанавливать взаимоотношения со сверстниками, развитие навыков общения, соблюдения правил взаимодействия в коллективе;
- формирование устойчивости и готовности детей к сложностям школьной жизни, развитие умений преодолевать трудности;
- совершенствование точности движений, повышение уровня развития физических качеств, формирование двигательных умений и навыков;
- подготовка к новым формам общения, новому отношению к окружающему миру и к себе, обусловленных ситуацией школьного обучения, т.е. формирование новой «социальной позиции» – позиции школьника;
- развитие произвольности в общении со взрослыми и со сверстниками; формирование адекватного отношения к себе;

- развитие новой внутренней позиции школьника как системы связанных со школой потребностей и стремлений, при наличии которых причастность к ним переживается ребенком как собственная потребность, т.е. позиции «хочу в школу»;

- создание условий для развития у детей произвольности поведения как умения управлять своими поступками, стремлениями и настроением;

- формирование у детей умения ставить и достигать цель, преодолевая препятствия, проявляя дисциплинированность, организованность, инициативность, решительность, настойчивость, самостоятельность;

- формирование у детей элементов волевого действия, как действия, которое предпринимается личностью целенаправленно, осознанно, обеспечивая упорядоченность деятельности, ее целевую установку; относительную свободу от внешних обстоятельств, активную позицию, умение преодолевать сложности;

- формирование психологической готовности: мотивов учения и учебной мотивации (желание учиться, потребность приобрести статус школьника); развитие операций мышления (анализ, обобщение, классификация), фонематического слуха, умения принимать учебную задачу;

- расширение круга познаний об окружающем мире;

- речевое и коммуникативное развитие детей.

Подготовка детей к обучению в школе, как целенаправленный и систематический, длительный процесс, должна осуществляться как педагогами ДОО, так и родителями. Это достигается в условиях их сотрудничества. В педагогической науке и практике сотрудничество представляет собой совместную деятельность, результатом которой является выгода, позитивное взаимодействие, возможность совместного достижения поставленных целей и интересов посредством обеспечения интересов и устремлений [6]. В сотрудничестве ДОО и родителей в подготовке детей 6-7 лет к обучению в школе решаются ряд задач: содействие общению детей и родителей, формированию гармоничных отношений между ними; обогащение опыта

детей, ознакомление их с образцами поведения; формирование у родителей практических умений в воспитании и обучении детей; повышение уровня педагогической и психологической культуры родителей [2].

Основными принципами сотрудничества ДОО и семьи в подготовке детей 6-7 лет к обучению в школе выступают: принцип открытости, принцип взаимодействия, принцип создания активной развивающей среды, принцип организации работы воспитателей ДОО с родителями на основе изучения общих и частных проблем в воспитании и развитии детей дошкольного возраста, принцип знания педагогами и родителями воспитательных возможностей детского коллектива и семьи, принцип открытого и доверительного сотрудничества семьи и ДОО и другие. Сотрудничество семьи и ДОО может быть выстроено на основе основных положений, которые определяют его содержание, организацию и методику: единстве целей и задач воспитания ребенка; систематичности и последовательности работы ДОО и семьи; осуществлении индивидуального подхода к ребенку и к семье с учетом их интересов и потребностей; взаимном доверии и взаимопомощи, доброжелательной критике, укреплении авторитета педагога в семье, родителей – в ДОО.

Значимыми направлениями сотрудничества ДОО и семьи в подготовке детей 6-7 лет к обучению в школе выступают: повышение уровня педагогической культуры родителей, их компетентности в вопросах воспитания и обучения детей, а также вовлечение семьи в участие в воспитательно-образовательном процессе ДОО.

Сотрудничество ДОО и семьи может осуществляться по нескольким направлениям:

- информационно-просветительское – сообщение родителям информация о развитии, воспитании и обучении детей;
- творческое – родители могут выступать как консультанты при разработке вопросов, связанных с воспитанием и обучением детей, их подготовкой к обучению в школе, принимать участие в проведении информационных и просветительских встреч с другими родителями;

- организационно-деятельностное – освоение навыков эффективного общения родителей с детьми.

Система сотрудничества ДОО и семьи может и должна включать в себя следующие моменты:

- ознакомление родителей с результатами диагностики детей: уровня их развития, социализации, готовности к обучению в школе;

- участие родителей в составлении индивидуальных программ (планов) работы с детьми;

- целенаправленная просветительская работа с родителями по вопросам подготовки детей к обучению в школе;

- ознакомление родителей с содержанием работы ДОО в аспекте подготовки детей к обучению в школе и др.

А.В. Гилева предлагает создание условий для интерактивного сотрудничества ДОО и родителей в системе образования. Предполагается создание сайта ДОО, который даст возможность родителям активно включиться в жизнь учреждения, используя интерактивное взаимодействие, в т.ч. и по вопросам подготовки детей к обучению в школе. Сайт, по мнению А.В. Гилевой, даст возможность родителям активно участвовать в жизни ДОО при помощи дистанционного общения или интерактивного взаимодействия. В современном контексте образования именно сайт является важнейшим элементом информационной политики образовательной организации и способом решения ряда образовательных задач, связанных с формированием информационной компетентности родителей [4].

В сотрудничестве ДОО и семьи по подготовке детей к обучению в школе могут быть использованы разнообразные формы совместной работы:

- информационно-аналитические (выявление интересов родителей, потребностей, запросов, уровня их педагогической грамотности);

- досуговые (совместные досуги и праздники, участие родителей и детей в выставках, конкурсах);

- познавательные (просвещение родителей);

- наглядно-информационные (информация в уголке для родителей, памятки, материалы сайта и т.п.).

Также в рамках сотрудничества ДОО и семьи в вопросах подготовки детей к обучению в школе могут быть организованы и проведены беседы, консультации, практикумы, семинары, родительские собрания, совместные праздники, встречи с врачами, психологами и др. Эффективны в этом аспекте дни открытых дверей с демонстрацией методов и приемов работы с детьми, направленными на решение вопросов подготовки детей к обучению в школе, родители могут быть приглашены и на занятия с детьми. Эффективной формой сотрудничества ДОО и семьи является приглашение родителей к участию в жизни группы.

Для реализации задач сотрудничества ДОО и семьи в вопросах подготовки детей к обучению в школе могут использоваться разнообразные способы: работа консультационной службы, устные журналы и дискуссии с участием специалистов, семинары-практикумы; создание школы для родителей.

Сотрудничество ДОО и семьи в аспекте подготовки детей к обучению в школе невозможно без участия и тесного сотрудничества с психологом, инструктором по физической культуре, воспитателями, которые все вместе могут предложить различные формы сотрудничества. Так, специалисты ДОО могут: решать проблемы, которые связаны с воспитанием и обучением детей, разработать маршруты подготовки детей к обучению в школе с учетом индивидуальных особенностей детей, заниматься поисками новых форм сотрудничества с семьей.

Построение партнерских отношений ДОО с семьей, по мнению М.Д. Агавелян [1], И.В. Алферовой [2], Е.В. Гацаевой [3] и др. требует соблюдения следующих условий:

1. Сотрудничество с семьей требует от педагогов выполнения на всех этапах работы правил, необходимых для оптимального педагогического общения: проявление искреннего интереса; умение выслушивать; проявление

доброжелательности, улыбка в общении; беседа с родителями по интересующим их вопросам [1].

2. Взаимодействие с семьей невозможно без гуманизации и демократизации взаимоотношений педагогов с родителями как признания ценности каждого родителя как личности, его права на собственную позицию, на ошибки [2].

3. Использование диалога в общении с родителями. [3]

Таким образом, сотрудничество – это совместная деятельность, результат которой – выигрыш, позитивное взаимодействие, возможность совместного достижения поставленных целей и интересов при помощи обеспечения интересов и устремлений других участников – способствует обеспечению подготовки детей 6-7 лет к обучению в школе.

Список литературы:

1. Агавелян, М.Д. Семья в информационном поле ДОУ / Агавелян М.Д. // Обруч. – 2006. – №5. – С. 6-11
2. Алферова, И.В. Сотрудничество с родителями / Алферова И.В.// Ребенок в детском саду: ил.метод. журн. для воспитателей дошкол. учреждений. – 2007. – № 4. – С. 53-58.
3. Гацаева Е.В. Решетникова С.К. Семья и детский сад / Гацаев Е.В. Решетникова С.К. // Управление ДОУ. – 2007. – №1. – С. 98-101
4. Гилева А.В., К вопросу о новых подходах к взаимодействию ДОУ с семьей // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2013. – № 52. – С. 135-138. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21047673>.
5. Гилева А.В. Формирование позиции субъекта учебной деятельности как компонента школьной готовности старших дошкольников: Автореф. дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – 2001. – С.3.
6. Б.М. Бим-Бад. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Энциклопедия, 2012. – 528 с.

НАРОДНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Сафарова Гульнара Марселевна

*студент 3 курса, кафедры ПНО СФ БашГУ,
РФ, г. Стерлитамак
E-mail: lilia-1111@mail.ru*

Жданова Лилия Ульфатовна

*научный руководитель, ст. преподаватель СФ БашГУ,
РФ, г. Стерлитамак*

Воспитание на социально-эстетических идеалах народа позволяет детям тоньше и глубже чувствовать красоту родной культуры, осознавать себя сынами своей родины. Важным средством по эстетическому воспитанию и формированию активного творческого индивида является народное искусство, которое объединяет в себе устного фольклора, музыкального и изобразительного искусства. При изучении народного искусства дети знакомятся с традициями, обычаями, особенностями жизни своего народа, приобщаются к народной культуре.

Исследования педагогов и психологов (А.А. Грибовская, Т.С. Комарова, Т.Я. Шпикалова, и др.) показали, что младший школьный возраст является наиболее благоприятным к восприятию народного искусства, пользоваться им в творческом процессе.

Успешность решения данной задачи зависит от ряда факторов. Следующие факторы применительно в младшем школьном возрасте: воспитание и обучение соответственно уровню трудности программы начальной школы возрастным и индивидуальным психологическим особенностям обучающихся; сотрудничество педагога и обучающегося; применение средств и методов в учебно-воспитательном процессе, которые содействовали бы развитию младшего школьника без воздействия со стороны взрослых и без ущерба творческим проявлениям обучающегося.

Народное искусство это художественное народное творчество, фольклор, художественно - творческая деятельность народов; создаваемые народами

поэзия, музыка, театр, танцы, архитектура, изобразительное и декоративно-прикладное искусство. В творчестве народов отражены воззрения, идеалы и стремления народа, его творческие фантазии, мысли, чувства, переживания, мечты о справедливости и счастье [3, с. 39].

Сила воздействия на младшего школьника произведений народного творчества будет наиболее эффективной, если ознакомление с ними проводится, основываясь на собственную деятельность ученика. В работе с младшими школьниками необходимо добиваться того, чтобы они принимали активное участие при исполнении песен, плясок, хороводов, музыкальных игр и т.п., с желанием включались в работу на занятиях по изобразительному искусству, в процессе подготовке к праздникам и развлекательным мероприятиям. В центре внимания по эстетическому воспитанию обучающихся в начальных классах необходимы такие решающие задачи, которые развивают эстетическое восприятие, творческую активность, формируют эстетической оценки.

В процессе эстетического воспитания младших школьников большую роль играют средства народного искусства. К ним относятся: пословицы, загадки, народная музыка, народные песни, танцы, народный театр, народные сказки.

Пословицы удовлетворяли многих духовных потребностей людей: познавательно-интеллектуальных (образовательные), производственных, эстетических, нравственных и др. [2, с. 88].

Загадки способствуют развитию мышление детей, приучают их анализировать предметов и явлений из окружающей действительности. Они представляют собой комбинированных средств воздействия на сознание, которые имеют своей целью осуществить умственное воспитание в единстве с другими сторонами формирования индивида.

Педагогическое значение народных песен в том, красивому пению учат, а оно, в свою очередь, учит прекрасному и добру [3, с. 50].

Народный танец - один из древнейших видов народного творчества. Танец позволяет выработать пластичность, особую координацию движений, приёмы

соотношения движения с музыкой. Дети учатся двигаться ритмично, общению друг с другом в движении (хоровод, ручеек) [3, с. 30].

Сказки имеют важное воспитательное воздействие на обучающихся. Они знакомят обучающихся с событиями, которые происходили в историческом прошлом, участниками этих событий. Дети и сказка - неразделимы, поэтому ознакомление их со сказками народов должно обязательно входить в процесс образования и воспитания каждого обучающегося.

Следовательно, эстетическое воспитание в народной педагогике является передачей подрастающим поколениям эстетических отношений народа к действительности через всех видов его творческой художественной деятельности, привитием подрастающему поколению понятия о красоте и ее идеале, которые охватывают всех предметов и явлений окружающей действительности, включая и природу и человеческого общества с целью воспитания индивида с высокими нравственными качествами, который способен жить и творить согласно законам красоты.

При выборе музыкальных и изобразительных произведений народного творчества важно учитывать следующее: доступность содержания и формы для восприятия младших школьников и использование ими в самостоятельном творческом процессе; привлекательность, яркость образов и элементов, которые обеспечивают влияние на эмоциональность обучающегося, вызывают положительные эмоции и интерес; использование наглядности; возможность включения эстетических аспектов в жизнь обучающегося; разные виды деятельности, которые доступны ребенку; единство содержания и форм; коллективные эстетические и творческие переживания; необходимость индивидуального подхода к каждому ребенку; учет возрастных особенностей.

В отдельных случаях музыкальное и изобразительное искусство взаимосвязаны. Народную музыку включают в занятия изобразительного искусства, когда обучающиеся создают композицию по мотивам народных промыслов.

Значительные возможности эстетического воздействия заключены в устном фольклоре, который необычайно интересен и представляет собой кладезь мудрости, историческую память народа. Особенно это важно, если учитывать, что учащиеся младших классов имеют относительно поверхностных представлений о народном творчестве, о традициях, народных праздниках. Кроме того, сказки, пословицы, потешки, скороговорки, загадки и поговорки обогащают содержательность и образность речи и стимулируют эмоциональные отклики детей, делают восприятие народного искусства глубоким и осознанным. Ознакомление учащихся с изделиями народных умельцев можно как на отдельных занятиях, так и вне занятий со всем классом и индивидуально, используя следующие методы и приёмы: изучение предметов декоративно-прикладного искусства. Цель этих занятий является: дать детям общих представлений о жизни и быте, о промыслах народа; рассматривание образцов народного декоративного искусства с целью ознакомления детей с народными орнаментами, народными узорами и сочетаниями элементов орнамента и композиции в целом; рассказ о художественном наследии народа в традиционных изделиях мастеров народа; посещение выставки по декоративно-прикладному искусству с целью закрепления знаний учащихся о многообразии видов и жанров искусства народа; прослушивание народных музыкальных произведений; использование потешек, народных сказок, стихов, загадок; лепка, рисование, роспись изделий из папье-маше, аппликации, художественное творчество, конструирование; организация в школе выставок декоративного искусства и работ, учащихся по его мотивам.

В процессе ознакомления с искусством народа, кроме решения социальных эстетических задач: развитие умения ощущать красоту, создавать и беречь ее, развитие и психических процессов, необходимых для успешной творческой работы и для общего развития младших школьников являются важными также решения задач по нравственному воспитанию, уважения к своему народу, чувства гордости за талант и труд народных мастеров, за народное искусство, любовь к Отчизне. Разработан ряд методик по развитию восприятия предметов

по декоративно-прикладному искусству (Н.П. Сакулина, Т.С. Комарова, А.А. Грибовская) с использованием подлинных народных образцов в синтезе с ярким поэтическим словом, которое пробуждает интерес у младших школьников. Учащимся демонстрируется иллюстрационный материал: альбомы, наборы художественных открыток. Согласно методике Н.А. Дмитриевой, включение декоративно-прикладного искусства в работу младших школьников целесообразно в следующих формах [1, с. 204]: ознакомление с определенным видом искусства; проведение практических занятий, которые позволяют учащимся овладеть способами воссоздания в изобразительном процессе мотивов народного орнамента.

На занятиях по созданию декоративной композиции, исходя из мотивов народного декоративного искусства, надо чаще пользоваться народной музыкой. Это вводит младших школьников в атмосферу народного искусства, создает повышенное настроение, воздействует более глубоко, содействует проявлению интереса к таким занятиям. В ходе знакомства с новыми видами народного декоративно-прикладного искусства необходимо начинать работу с изучения предмета, установить его форму, основных средств выразительности, узора, цвета, композиций, взаимосвязь между формой предмета и его украшением, соотношения величины элементов. Всё это способствует развитию эстетического восприятия, способности целенаправленно рассматривать узор, формирует понимания красоты изделий, созданных народными мастерами. Является важным предусмотрение обучения к правильной эстетической оценке, умению высказать свое отношение к произведениям народного искусства, развития творческой активности в ходе деятельности (музыкальной, изобразительной).

Широкие возможности эстетического воздействия имеет народная музыка. Искусство музыки является одним из главных факторов по эстетическому воспитанию и развитию творческой активности учащихся младших классов. Воздействуя непосредственно к чувствам, музыкальное искусство формирует у ребенка эмоциональной чуткости, способности к сопереживанию, создает

радостное настроение, подъема. Народные музыкальные произведения непринужденно, нередко в веселой, игровой форме знакомят учащихся с обычаями и бытом народов, трудом, бережным отношением к природе, любви к жизни, чувством юмора. Наиболее распространенное и доступное средство - это песня. Народная песня является одним из ярких произведений музыкального фольклора – входит в жизнь учащегося как основа музыкальной культуры. Характерными чертами песенного народного творчества являются: правдивость, поэтичность, разнообразие мелодий, ритма, ясность, простота. Даже из простых песен, доступные детям младших классов, высоко художественны. Народный песенный материал способствует эффективному решению задач по эстетическому воспитанию и развитию творческих способностей обучающихся младших классов.

Таким образом, в народное искусство имеет больших воспитательных возможностей, которое позволяют приобщению детей к духовной культуре своего народа. Народное искусство наглядно демонстрирует жизненные идеалы, эстетических ценностей художественных вкусов. Включение младших школьников в различные виды художественной деятельности, которые основаны на материалах народного творчества является одним из основных условий полноценного эстетического воспитания младшего школьника и развития его художественно-творческой способности.

Список литературы:

1. Дмитриева Н. А. Образовательный процесс в начальной школе. Рекомендации по организации опытно-экспериментальной работы. – М.: Наука, 2007. – 278 с.
2. Титаренко В. Я. Семья и формирование личности. – М., Изд-во «Мысль», 2010. – 202 с.
3. Чанчиболова Г. П. Как я знакомлю детей с пословицами разных народов. – М., 2004. – 63 с.

О ВНЕДРЕНИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Третьякова Ольга Дмитриевна

*студент 2 курса, кафедра педагогики, «ФГБОУ ВПО «МГТУ им. Г.И. Носова»
РФ, г. Магнитогорск
E-mail: lelychkat@mail.ru*

Овсянникова Елена Александровна

*научный руководитель, канд. педагогических наук, доцент, кафедра педагогики,
«ФГБОУ ВПО «МГТУ им. Г.И. Носова»
РФ, г. Магнитогорск*

В нашей статье мы хотим рассказать о роли инклюзивного образования в образовательном процессе. В течение долгого времени образовательная система производила деление на обычных детей и детей с ограниченными возможностями. В такой среде не все дети в полной мере могли иметь возможность в реализации права получения образования, что предполагает собой инклюзивное образование.

От 4 февраля 2010 г. Президентом РФ Д.А. Медведевым была утверждена абсолютно новая концепция «Наша новая школа». В данной образовательной инициативе провозгласили идею: «Новая школа - для всех». Таким образом, на государственном уровне было определено, что система образования должна создавать условия для практической реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья – ОВЗ [3, с. 92-93].

Инклюзивное образование – это совместное обучение (воспитание), включающее в себя организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений. Такая форма обучения позволяет детям с особенностями иметь равные возможности с другими детьми.

В настоящее время инклюзивное образование активно внедряется во все образовательные учреждения нашей страны и с каждым годом набирает популярность. Образование «на равне» позволяет детям с отклонениями

чувствовать себя ничуть ни хуже, к тому же важной частью социализации младших школьников является адаптация к школе и к обычной жизни, которая протекает незаметно благодаря данному обучению.

Цель и смысл инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в массовой общеобразовательной школе – это не только полноценное развитие и самореализация детей, имеющих какие-либо отклонения со здоровьем, но и освоение ими общеобразовательной программы, а также наряду с их сверстниками постижение важнейших социальных навыков. Наиболее важным является то, что в инклюзивном образовании предусмотрена реализация равных прав на образование и социализацию при неравных возможностях, что гарантирует нам Конвенция по правам человека и Конституция РФ [3, с. 165].

Педагогический процесс – это целенаправленное и организованное взаимодействие детей и взрослых, которое реализует цели образования и воспитания в условиях педагогической системы [2, с. 434].

Целостность процесса образования означает единство обучения и воспитания. Такое единство должно быть обусловлено для всех граждан, не смотря на наличие у некоторых специфических особенностей. Среди направлений педагогических исследований выделяют – изучение общего и отличного от него обучения и воспитания. При сравнении этих процессов следует, опирается на методологический принцип, который характеризуется выделением доминирующих функций обучения и воспитания в образовательном процессе. Обучение и воспитание, в свою очередь, имеют свои преимущественные характеристики, протекающие в условиях инклюзивного образования.

Реализация обеспечения права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование обуславливается выстраиванием определенной структуры педагогического процесса, определением его целей и задач с учетом инклюзивного образования. В содержательном компоненте педагогического процесса такого образования обязательно должна быть предусмотрена

вариативность содержания с учетом всех индивидуальных особенностей детей с отклонениями в развитии.

Операционно-деятельностный компонент педагогической системы отводит важное место контролю учебной деятельностью учащихся. Актуальными являются различные формы контроля:

- Дистанционный контроль (взгляд, интонация и т.п.);
- Контактный контроль (прикосновение);
- Административный контроль (проверка текущих и итоговых знаний).

В качестве объекта педагогического контроля в рамках инклюзивного образовательного процесса выступают как результаты обучения, так и результаты личностного развития учащихся (мотивационной, эмоциональной сферы, духовно-нравственного развития и т.п.) [4, с. 142].

Оценочно-результативный компонент педагогического процесса также специфичен в условиях инклюзивного образования. Важнейшие компоненты обучения и воспитания, такие как, проверка, оценка и анализ результатов воспитания и обучения выстраиваются с учетом индивидуальных программ. На относительных показателях детской успешности основывается педагогическая оценка, то есть, сравнение текущих достижений ребенка с его вчерашними достижениями. Педагогическая деятельность выстраивается в соответствии со структурой педагогического процесса. На основании этого разрабатываются цели, содержание, способы и виды деятельности, а также анализ результатов. Цели педагогической диагностики определяет изучение состояния педагогического процесса. В первую очередь у младших школьников рассматриваются критерии воспитанности и обученности. Реализация инклюзивного подхода в образовании накладывает отпечаток на весь педагогический процесс, вносит определенные новообразования в функциональное предназначение обучения и воспитания, затрагивает методы, средства и приемы их выполнения.

Инклюзивное образование обуславливает необходимость в специальных и дополнительных средствах образования. Они во многом зависят

от особенностей детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. В организации обучения необходимы особые учебники для слабовидящих, слабослышащих и детей с другими отклонениями в развитии. Необходимы определенные технические средства, комнаты отдыха, которые бы облегчали жизнь и учение детей с ОВЗ. Общий микроклимат в классе, настроение субъектов учебного процесса – выступают одними из важнейших средств обучения. Учителю необходимо сформировать у детей чувство толерантности, понимания и сострадания к особенным детям. Отношения между подростками необходимо выстраивать в опоре на принцип гуманизма в отношениях между учениками, что может стать один из значимых средств достижения целей в обучении [3, с. 87].

У детей с особыми потребностями и без них, находясь в едином образовательном пространстве, происходит аккумулятивное общественное сознание. С помощью формирования собственного поведения и осмысления идей, ребенок воспитывает свой характер, вырабатывает жизненную позицию, ставит перед собой цели для сознательного самосовершенствования. Перед учителем стоит не легкая задача, он должен способствовать осознанию детьми социальной ценности всех людей, их равенства во всех их идеях и планах. Педагог также обучает школьников определенной доли сопричастности к проблемам окружающих. Благодаря взаимодействию нравственных, эстетических и общественных требований в образовательном процессе воспитание представляет собой гармонию взаимодействующих форм и видов деятельности: умственной, физической, творческой, исследовательской и других.

Цель педагога – разбудить, вызвать к жизни эти внутренние силы и возможности, использовать их для более полного и свободного развития личности. Задача гуманно-личностного подхода к процессу образования и его участникам состоит в развитии совокупности всех качеств личности. Инклюзивный подход обращает школу к личности ребенка, к его внутреннему миру, который таит еще не развитые способности и возможности, например,

стремление к свободе, равенству, справедливости, развитие чувств добра и счастья, любви к окружающему миру. По отношению к ребенку гуманный личностный подход в учебно-воспитательном процессе представляет собой ключевое звено, в котором коммуникативная основа личности является неотъемлемой частью инклюзивного образования [6, с. 311-312].

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья - одно из важных умений педагога. Учитель должен уметь организовать совместную и индивидуальную деятельность детей с разными типами нарушения здоровья с их здоровыми сверстниками. В этой связи актуальным становится знание педагогом возрастных, сенсорных, интеллектуальных особенностей, его умение собирать первичную информацию об истории каждого ребенка. Одним из требований к профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования является контроль эмоциональной стабильности ребенка и внутренний контроль самого преподавателя. Педагог коррекционного класса должен иметь профессионально-гуманистическую направленность в своей деятельности, целеустремленность в овладении профессиональным мастерством, обладать высоким уровнем регуляции своей деятельности, уметь контролировать себя в стрессовых ситуациях, быстро и уверенно реагировать на изменение обстоятельств и принимать решения [1, с. 39-41].

Проявление деликатности и тактичности в своей профессиональной деятельности также является основополагающим качеством для учителя, работающего как в обычном классе, так и в рамках инклюзивного образования. За пределами школы педагог обязан соблюдать конфиденциальность.

Установки на ценность ребенка независимо от его способностей и достижений, право каждого на общение, поддержку и дружбу с ровесниками, все это обуславливается структурными характеристиками ментальности педагога инклюзивного образования. Личность педагога определяется рядом социально-психологических установок, особенностями восприятия

и отношения к окружающей действительности, поведением в повседневных жизненных ситуациях и еще многим другим [9, с. 118].

Список литературы:

1. Андреева Г.М. Психология социального познания: учеб. пособие для высших учебных заведений. – М.: Аспект-Пресс, 1997. – 212 с.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, акад. В.П. Зинченко. – М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
3. Борисова Н.В., Прушинский С.А. Инклюзивное образование: право, принципы, практика. – М.: Владимир, ОО «Транзит-ИКС», 2009. – 381 с.
4. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: мат-лы междунар. конф., 19–20 июня 2008 г. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 215 с.
5. Кон И.С. Совместное и раздельное обучение: научно-теоретические основы. – Ставрополь, 2005.
6. Нигматов З.Г. Гуманистические основы педагогики: учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 2004. – 400 с.
7. Третьякова О. Д. О профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования // Science Time: материалы международных научно-практических конференций Общества Науки и Творчества. – Казань, март 2016г. – №3 (27). – С. 490-492.
8. Третьякова О. Д. Развитие интереса к процессу обучения у младших школьников // Актуальные проблемы современной педагогической науки: взгляд молодых исследователей. Материалы региональной студенческой научно-практической конференции. – Арзамас, 24 марта 2016 г. – С. 179-182.
9. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 288 с.

ПРОБЛЕМЫ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПЯТЫХ КЛАССАХ

Фадеева Анна Сергеевна

*студент 4 курса института математики физики и информатики
Красноярского Педагогического университета им В.П. Астафьева*

РФ, г. Красноярск

E-mail: anna.angelohek@mail.ru

В данной статье говорится о новых государственных стандартах, о том какие перемены они принесли в процесс целеполагания на уроке математики. Какие трудности вызывают данные нововведения у учителей в школе.

Важнейшей задачей современной системы образования является не столько освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин, но и формирование совокупности универсальных учебных действий, обеспечивающих компетенцию «научить учиться».[1]

От нынешнего ученика требуется умение на рефлексивной основе управлять своей образовательной деятельностью, для этого необходимо овладеть диагностическими навыками самоконтроля и самооценки. Компетентность ученика дополняется знаниями методологического характера и навыками организационной, конструктивной, коммуникативной деятельности. Становится понятно, что новое качество обучения требует наполнения деятельности учителя новым содержанием.[1]

Основу содержания деятельности учителя составляют три взаимосвязанные этапы урока: целеполагание, самостоятельная продуктивная деятельность, рефлексия. Остановимся на первом этапе урока – целеполагании. Целеполагание входит в состав регулятивных универсальных учебных действий, которые необходимо развить у ученика. Что же такое целеполагание? «Целеполагание в образовании – это процесс установления и формулирования учениками и учителем главных целей и задач обучения на определенных его этапах».[3]

«Этап целеполагания занимает ведущее место и в структуре традиционного урока, но в новой позиции предусматриваются качественные изменения этого этапа: учитель не транслирует свою цель, а создает условия, включающие каждого ученика в процесс целеполагания. Лишь в том случае, когда ученик осознает смысл учебной задачи и примет ее как лично для него значимую, его деятельность станет мотивированной и целенаправленной. Именно на данном этапе урока возникает внутренняя мотивация ученика на активную, деятельностную позицию, возникают побуждения: узнать, найти, доказать». «Целеполагание необходимо для проектирования образовательных действий учащихся и связано с внешним социальным заказом, образовательными стандартами, со спецификой внутренних условий, с уровнем развития детей, мотивами их учения, особенностями изучаемой темы, имеющимися средствами обучения, педагогическими воззрениями учителя». Как известно, цель деятельности – это ее предвосхищаемый результат.[2]

Часто формулировка целей вызывает серьезные затруднения у педагогов, и, тем более, у учеников. Причина этого, возможно в том, что цель рассматривается как какое – то отвлеченное понятие, этап, который необходимо преодолеть, а затем про него можно и забыть. В личностно – ориентированном обучении целеполагание проходит через весь процесс образования, выполняя в нем функции мотивации деятельности обучающихся, стабилизации учебного процесса, диагностики результатов обучения. Всем известно, что эффективность целеполагания определяется степенью соответствия результатов обучения поставленным целям. Скажем: «Как цель поставишь, таким и будет результат». Поэтому цели должны быть: - понятны, осознаны - реальны, достижимы (указывают на конкретные результаты обучения); - инструментальны, технологичны (определяют конкретные действия по их достижению); - диагностичны (поддаются измерению, определению соответствия им результатов учебной деятельности)[1]

В организации данный этап не прост, требует продумывания средств, приемов, мотивирующих учащихся на предстоящую деятельность.

Во время прохождения учебной практики я посетила несколько уроков математики в 5 классе. Это первый опыт у учителей старших классов преподавания по ФГОС и им самим еще сложно. Как же на этих уроках ставились цели?

1) В одном классе учительница не тратит на это время, она объявляет самостоятельно тему урока, план на ближайший урок, дети записывают тему и число в тетрадке.

Это в большей мере не от того что она не хочет этого делать, а скорее всего она еще не понимает как это делать и просто не может подвести детей к тому чтобы они сами поставили цель.

2) Вторая учительница пыталась сделать так, чтоб дети сами поставили цель урока. Как она это делала?

а) В начале изучения большой темы дети сами поставили себе цели, записали на листочках и каждый урок ставили плюсики возле цели, в зависимости от темы. А в конце урока они возвращались к этим темам и определяли, достигли ли своей цели.

б) В начале урока задается пример с новой темы, дети сталкиваются с трудностью решения и из этого определяют тему урока. Из темы сами выявляют цели урока и в конце урока возвращаются к ним.

3) Так же мне посчастливилось самой провести урок по математике в 5 классе.

На этом уроке, в самом начале детям была дана проблемная задача, которую без знания новой темы они не могли сами решить. Дети сами выводят тему и на ее основе пытаются поставить цель урока. В конце урока был возврат к цели, и дети отвечали на вопрос: « Достигли ли они поставленной цели?»

Какие же проблемы возникают с целеполаганием на уроках математики?

1) Так как это ново, учителя сами точно не понимают, как это делается, и им никто не объяснил, как привести детей к самостоятельной постановке цели.

2) Дети не могут корректно сформулировать цель, и учителю надо ненавязчиво ее переформулировать, или подтолкнуть ребенка к переформулировке цели.

3) Этот этап урока может занять слишком много времени, и дети не успеют пройти запланированное учителем.

4) Не все темы из курса математики можно подать таким образом, чтобы ученик сам определил тему урока.

5) Данный подход занимает у учителя гораздо больше времени на подготовку, чем традиционный. И у учителей порой просто не хватает времени на это.

Какие решения могут быть?

1) Организовать какие-нибудь курсы для учителей, мастер классы на которых им будет показано, как можно спланировать урок, чтобы ученики сами сформулировали цели урока.

2) Начинать детей учить ставить цели с начальной школы.

3) Разработать примеры постановок урока таким образом, чтобы ученики сами могли поставить цели.

Выводы.

Постановка целей учениками это хорошее нововведение так как

✓ Цели необходимы для проектирования образовательных действий учащихся.

✓ Цели учеников предполагают достижение результатов в каком-то определенном виде деятельности.

✓ При достижении результатов проводится рефлексия деятельности, то есть оценка соотношения полученных результатов и заявленной цели.

✓ Если сочетание целеполагания и рефлексии в различных видах деятельности повторяется систематически, то данная работа приводит к тому, что некоторые ребята начинают самостоятельно формулировать свои цели.

Но так как это достаточно ново в школе, то оно требует еще доработок.

Список литературы:

1. Голубчикова, М.Г. От творчества учителя к творчеству ученика: путеводитель по продуктивному обучению [Текст]: / Учеб. пособие / М.Г.Голубчикова. – Изд. 4-е, дополн. и перераб. – Иркутск: Изд-во Иркут.гос.пед.ун-та, 2007. – 127с.
2. Хуторской, А.В. Современная дидактика [Текст]: Учеб. пособие. 2-е изд. перераб./ А.В.Хуторской. – М.: Высш. шк., 2007.- 639с.: ил.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утверждён приказом Министерства образования и науки Российской.

КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ФИЗИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ НА ПРИМЕРЕ РАСЧЕТА ГЕНЕРАТОРА ПОСТОЯННОГО ТОКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Федорченко Надежда Олеговна

*студент 1 курса, кафедра электроснабжения промышленных предприятий
ЗНТУ,
Украина, г. Запорожье*

Гуляева Татьяна Васильевна

*научный руководитель, канд. технических наук, доцент ЗНТУ,
Украина, г. Запорожье
E-mail: tanko_ho1@mail.ru*

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научно-практическими задачами. На современном этапе образовательная политика направлена на развитие исследовательской, аналитической, инновационной и других видов деятельности в учебно-воспитательном процессе в современных высших учебных заведениях. Формирование физических знаний студентов, развитие психических процессов учащихся, их познавательного интереса, мотивации к обучению происходит, прежде всего, в процессе решения физических задач. В методике преподавания физики создана целостная система учебных физических задач с целью организации учебно-познавательной деятельности студентов в высших учебных заведениях, но недостаточна для полноценного обучения студентов в современных высших учебных заведениях.

Цель статьи. Для более глубокого осмысления студентами содержательных линий, предусмотренных образовательным стандартом высшего профессионального образования и программными требованиями по физике в современных высших учебных заведениях, представить примеры компетентностно-ориентированных физических задач. Предлагаем компетентностно-ориентированные физические задачи в контексте ознакомления с современными техническими устройствами, которые интегрированы в различные сферы деятельности современного человека: производство, конструкторские бюро, государственные и частные учреждения, быт на примере генератора постоянного тока.

Основное содержание статьи.

Компетентностно-ориентированные физические задачи – инструмент по формированию на основе обыденного знания студентов теоретических, практических, эмпирических знаний путем соответствующего их познания в ситуациях, которые наиболее отражают современный опыт человечества и важны для студентов.

Компетентностно-ориентированные физические задачи способствуют:

- осуществлению личностно-ориентированного, компетентностного, деятельностного подходов при обучении студентов технических специальностей, в результате чего повышается уровень практической направленности их учебно - познавательной деятельности;
- системности, функциональности, обобщенности физических знаний студентов, что приводит к пониманию ими современной системы физико-технических знаний;
- развитию технического мышления студентов.

В традиционных сборниках физических задач для студентов технических специальностей [2,4] представлен широкий спектр текстовых, графических, качественных, экспериментальных физических задач. При составлении компетентностно-ориентированных физических задач мы не отказываемся от этих хорошо зарекомендовавших себя данных методических подходов, а предлагаем информационный научный объект. При решении данных вопросов – задач студенты: создают модель, формулируют условие, выбирают альтернативные методы достижения поставленной цели и анализируют полученный ответ с конкретными техническими характеристиками.

Ниже приведены некоторые примеры компетентностно-ориентированных физических задач на примере расчета генератора постоянного тока. Предоставим некоторые рекомендации к предложенным ниже задачам.

В задачах 1 – 6 представлено описание некоторых технических и технологических характеристик с целью ознакомления студентов с ними и формирования фундаментальных физических знаний, проектно-

технологической, информационно-коммуникационной, общекультурной, коммуникативной и других компетентностей [3]. Для начала дадим общие сведения про генератор постоянного тока [1].

Итак, генератор постоянного тока – электрическая машина постоянного тока, преобразующий механическую энергию в электрическую. Действие генератора постоянного тока основывается на явлении электромагнитной индукции: возбуждении переменной ЭДС в обмотке ротора (якоря), при его вращении в основном магнитном поле, создаваемом обмоткой возбуждения на полюсах. Обмотка ротора соединена с коллектором (механическим преобразователем переменной ЭДС на постоянное напряжение), по пластинам которого скользят контактные щетки, подключая обмотку к внешней электрической цепи (см. рис. 1).

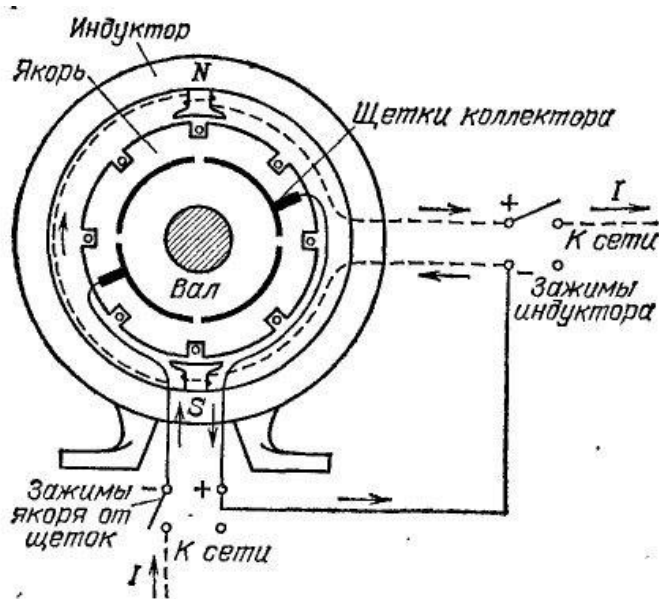


Рисунок 1. Строение генератора постоянного тока

Мощность генераторов постоянного тока – от нескольких ватт до десятков тысяч киловатт, напряжение – от единиц до сотен и тысяч вольт. КПД их при полной нагрузке – от 0,7 до 0,96.

Генераторы постоянного тока применяют для питания постоянного тока электродвигателей, в сварочных устройствах, электрических установках самолетов, тепловозов, автомобилей, в устройствах автоматики (микродгенераторы постоянного тока), для электролиза и тому подобное.

Для примера рассмотрим генератор постоянного тока параллельного возбуждения. Данный расчет можно разделить на 3 блока: электромеханический, законы Кирхгофа, баланс мощности.

Задача 1. Тип генератора ПЗЗ. На рис. 2 представлена принципиальная схема генератора постоянного тока параллельного возбуждения.

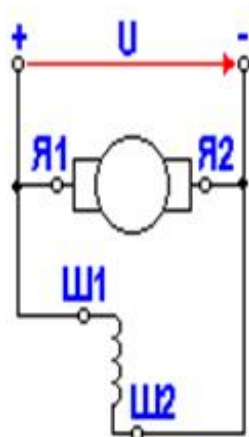


Рисунок 2. Принципиальная схема генератора постоянного тока параллельного возбуждения

Момент приводного двигателя – $10,4 \text{ Н*м}$, момент нерабочего хода – $1,23 \text{ Н*м}$, ЭДС якоря – 236 В , электромашинная постоянная $53,1$, магнитный поток – $0,154 \text{ мВб}$.

Задача 1.1. Найдите электромагнитный момент генератора $M_{\text{эм}}$.

Задача 1.2. Определить угловую частоту и частоту вращения ротора генератора.

Задача 1.3. Рассчитать электромагнитную мощность, подводенную мощность, полезную мощность.

Задача 1.4. Определить полные потери и потери нерабочего хода.

Задача 2. Так как рассматривается генератор постоянного тока, то для расчета его основных характеристик необходимо знать законы постоянного тока: закон Ома и законы Кирхгофа. Ток нагрузки – $10,4 \text{ А}$. Используя данные, полученные в задаче 1, решить следующую серию заданий.

Задача 2.1. Определить ток якоря, ток возбуждения и напряжение генератора.

Задача 2.2. Рассчитать сопротивление цепи якоря и сопротивление цепи возбуждения.

Задача 3. Завершающим этапом является проверка правильности расчетов. Для этого необходимо рассчитать баланс мощностей. Если все сходится, то расчет был произведен правильно.

Вывод. Благодаря изучению системы структурных элементов современных технических устройств и технологических процессов, которые интегрированы в университетский курс физики, создается система физических знаний студентов технических специальностей. Компетентностно-ориентированные физические задачи направлены на осознание студентами того, что получая в системе фундаментальные физические знания – это возможность их практического использования в различных сферах деятельности человека. В таких задачах происходит системная трансформация технических, научных, технологических знаний и социального опыта в различных сферах деятельности человечества в контексте формирования ключевых, компетентностей в рамках учебно-воспитательного процесса по физике в высшей школе.

Список литературы:

1. Генератор с параллельным возбуждением / [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://rza.org.ua/elteh/read/139--Generator-s-parallelnim-vozbuzhdeniem_139.html (дата обращения 10.04.2016).
2. Иродов И.Е. Задачи по общей физике / И.Е. Иродов. – Учебное пособие для вузов. — 4—е изд., исправленное. — М.: Лаборатория Базовых Знаний, 2001 — 432 с.
3. Компетенция: сущность, структура, основные виды / [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://uchebnikionline.com/pedagogika/pedagogika_-_moiseyuk_nye/kompetentsiya_sut_struktura_osnovni_vidi.htm (дата обращения 12.03.2016).
4. Трофимова Т.И. Физика. Сборник задач / Т.И. Трофимова, А.В. Фирсов. – М.: Дрофа, 2007. – 303 с. – (Среднее профессиональное образование).

СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Филиппьева Наталья Леонидовна

*студент 5 курса, кафедра педагогики и психологии,
РФ, г. Соликамск
E-mail: filnata90@mail.ru*

Гилева Анжела Валентиновна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
СГПИ филиала ПГНИУ,
РФ, г. Соликамск*

Жизнь человека, как и сам человек, всегда от чего-то зависят. На подростков оказывают влияние окружающие люди, события. В свою очередь человек влияет на них. Существует баланс между человеком и окружающим миром. Когда что-то (увлечение, психоактивное вещество) начинает подчинять себе подростка, полностью подчиняет его волю - баланс разрушается. Наступает зависимость. Любая зависимость влияет на подростка негативно, приводит к печальным, а зачастую к страшным последствиям.

Проблема наркотиков сказывается, в первую очередь, на наиболее уязвимых возрастных группах, а переход от подросткового возраста к взрослой жизни является тем важным периодом, в котором молодые люди "экспериментируют". В силу присущих подростковому возрасту любопытства и стремления к новым впечатлениям, а также по причине влияния сверстников и авторитетов, подростки в особой степени подвержены опасности втягивания к зависимости.

Специфические задачи подготовки педагогов к профилактической работе предполагают расширение информированности участников о различных аспектах психоактивных веществ, осознание и коррекцию (при необходимости) личностного отношения к наркотическим веществам, освоение основных приёмов организации профилактической работы в детском коллективе.

Проблемы подростков асоциального поведения, склонных к употреблению психоактивных веществ, в рамках учебного заведения должны решаться комплексно, всем педагогическим коллективом путём чёткого планирования и тесного сотрудничества всех участников воспитательного процесса.

Социально-педагогическая деятельность с детьми, склонными к зависимости от психоактивных веществ (ПАВ) включает: деятельность по повышению уровня социальной адаптации ребенка, посредством его личностного развития; деятельность по профилактике зависимости от ПАВ, включающую антинаркотическое обучение и воспитание детей с целью формирования у них отрицательного отношения к ПАВ; деятельность по просвещению родителей с целью оздоровления семьи; деятельность по социальной реабилитации ребенка, имеющего никотиновую зависимость; посредническую деятельность между ребенком и окружающим социумом по преодолению явлений дезадаптации.

Исследованием проблем профилактики отклоняющихся форм поведения, занимались такие ученые, как: С.А. Беличева, М.А. Галагузова, Р.В. Овчарова, Е.В. Змановская [1, с.161] и др. Следует отметить, что в трудах представленных авторов обозначены общие положения социально-педагогической профилактики. Недостаточно изучен вопрос организации эффективной профилактики злоупотребления ПАВ подростками в контексте формирования установки на здоровый образ жизни.

Мы провели исследование в 9 классах МАОУ "ООШ №4" г. Соликамска, целью которого явилось изучение организации профилактики зависимости от психоактивных веществ у современных подростков в условиях общеобразовательной школы силами социального педагога.

Методики исследования:

- анкетный опрос;
- методика «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А.Н.Орел) [2, 2.8];

• анкета-тест с целью раннего выявления родителями химической зависимости у подростка (Е. В. Змановская) [1, с. 252].

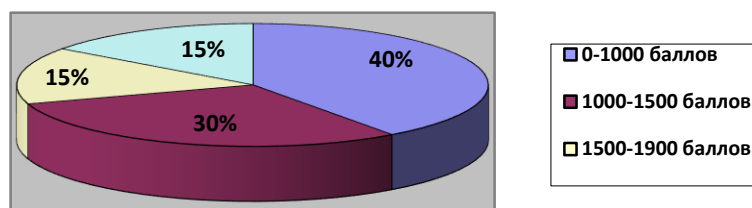


Рисунок 1. Результаты анкетирования родителей

Перед повторным проведением исследования была разработана программа профилактики употребления ПАВ в МАОУ "ООШ" №4.

Таблица 1.

Программа профилактики употребления ПАВ в МАОУ "ООШ" №4.

| № | Содержание деятельности | Сроки | Возрастная категория | Ответственные |
|----|--|------------------|----------------------|---------------------------------|
| 1 | Классные часы на заданную тематику (по отдельному плану) | Сентябрь-декабрь | 1-11 классы | Социальный педагог |
| 2 | Дни здоровья (по особому плану) | Сентябрь-декабрь | 1-11 классы | Социальный педагог |
| 3 | Лекция «Влияние наркотиков на организм подростка» | сентябрь | 6-7 классы | Центр медпрофилактики |
| 4 | Лекция « Я выбираю жизнь» | сентябрь | 10 классы | Центр медпрофилактики |
| 5 | Лекция «Наркотики - это яд» | сентябрь | 8 классы | Центр медпрофилактики |
| 6 | Круглый стол «Скажи наркотикам нет!» | сентябрь | 11 классы | Центр медпрофилактики |
| 7 | Выпуск санбюллетеней на тему «Наркозависимость и ее профилактика» | октябрь-ноябрь | 7-9 классы | Социальный педагог |
| 8 | Беседы по классам по проблеме наркомании | октябрь-ноябрь | 1-11 классы | Социальный педагог, медработник |
| 9 | Оформление выставок книг в библиотеке по охране здоровья и вредным привычкам | Сентябрь-декабрь | 1-11 классы | Библиотекарь школы |
| 10 | Профилактика наркомании, конкурс газет. | октябрь | 1-11 классы | Социальный педагог |
| 11 | Участие в городской акции «Не преступи черту» (по отдельному плану) - смотр-конкурс плакатов; - защита плакатов; - профилактические пятиминутки; - профилактика наркомании | октябрь | 1-11 классы | Пресс-центр, социальный педагог |

| | | | | |
|----|--|----------------------|-----------------|---|
| 12 | Профилактика наркомании -Уроки здоровья; -День психологического здоровья. | октябрь | 9-11 классы | Социальный педагог, медработник. |
| 13 | Дни здоровья: - «Всемирный день борьбы с наркоманией и наркобизнесом» - «День памяти умерших от наркотиков» - «Международный день борьбы с наркоманией» | 16-22 ноября | 7-11 классы | Зам. директора по воспитательной работе, медработник. |
| 14 | Выставка буклетов на заданную тематику «Наркотики». | октябрь | 6-11 классы | Библиотекарь школы |
| 15 | Лекции «Вредные привычки». | сентябрь- декабрь | 8 классы | Библиотекарь школы |
| 16 | Выставка тематической литературы «Жизнь на кончике иглы». | ноябрь | 6-11 классы | Учитель литературы |
| 17 | Подбор материалов для классных часов «Мы против наркотиков». | ноябрь- декабрь | 6-11 классы | Учитель литературы |
| 18 | Родительские лектории «Как уберечь ребенка от наркотиков». | ноябрь | 6-11 классы | Библиотекарь школы |
| 19 | Конкурс стенгазет «Скажи наркотикам «нет!» | ноябрь | 6-11 классы | Учителя биологии |
| 20 | Лекция врача-нарколога «О наркотиках с разных сторон». | ноябрь | 10-11 классы | врач-нарколог |
| 21 | Деловая игра-конференция «Суд над наркотиками» | ноябрь | 9-11 классы | Библиотекарь школы |
| 22 | Система классных часов: «За всё в жизни надо платить» | ноябрь | 6-7 классы | Социальный педагог |
| | «Невинные жертвы» | ноябрь | 8-9 классы | |
| | «Ситуация: проблемная, кризисная или критическая» | декабрь | 10-11 классы | |
| | «Масса разных забав» | декабрь | 3-6 классы | |
| 23 | Молодёжная акция по проблеме наркотиков среди школьников | декабрь | 9-11 классы | Молодежный совет |
| 24 | Индивидуальные беседы с учащимися, родителями «Профилактика наркомании» | декабрь | 6-11 классы | Социальные педагоги |
| 25 | Дни здоровья (по особому плану) | Ноябрь- декабрь | 1-11 классы | Волонтёры. |
| 26 | Анкетирование учащихся | декабрь | 3-11 классы | Библиотекарь школы |
| 27 | Устный журнал «Влияние наркотиков на организм человека» | Сентябрь- декабрь | 1-7 классы | Библиотекарь школы Ученический совет. |
| 28 | Фотовыставка «Как прекрасен этот мир, посмотри!» | Сентябрь- декабрь | 5-7 классы | Библиотекарь школы Ученический совет. |

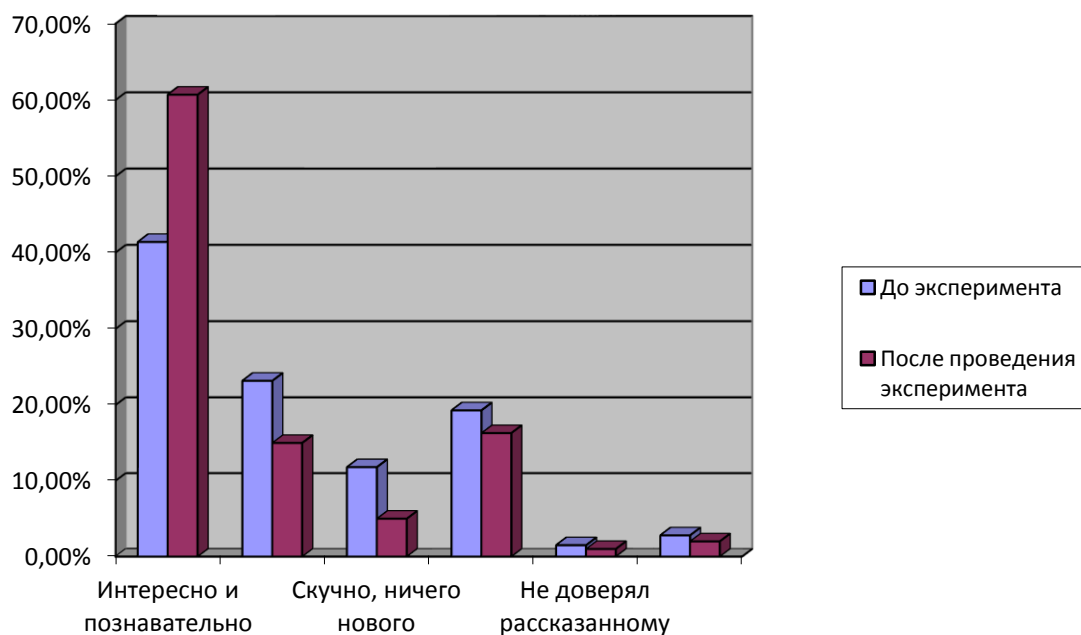


Рисунок 2. Результаты проведения анкетного опроса

Далее повторное исследование проводилось с помощью методики «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А.Н.Орел). В результате опроса было выявлено следующее.

Таблица 2.

Предрасположенность испытуемых к основным формам девиантного поведения в результате контрольного эксперимента(%)

| Название шкалы | Молодые люди до эксперимента | Молодые люди после эксперимента | Девушки до эксперимента | Девушки после эксперимента |
|--|------------------------------|---------------------------------|-------------------------|----------------------------|
| Склонность к преодолению норм и правил | 4,2 | 2,2 | 5,8 | 3,8 |
| Склонность к аддиктивному поведению | 8,3 | 4,4 | 5,8 | 3,9 |
| Склонность к самоповреждающему и саморазрушительному поведению | 17,6 | 13,7 | 12,6 | 11,8 |
| Склонность к агрессии и насилию | 8,3 | 2,2 | 5,8 | 3,1 |
| Склонность к деликвентному поведению | 12,5 | 7,7 | 5,8 | 4,8 |

Как видно из таблицы, согласно результатам по данной методике, у молодых людей улучшились показатели. Так склонность к отклоняющемуся

поведению существенно уменьшилась по сравнению с результатами до эксперимента.

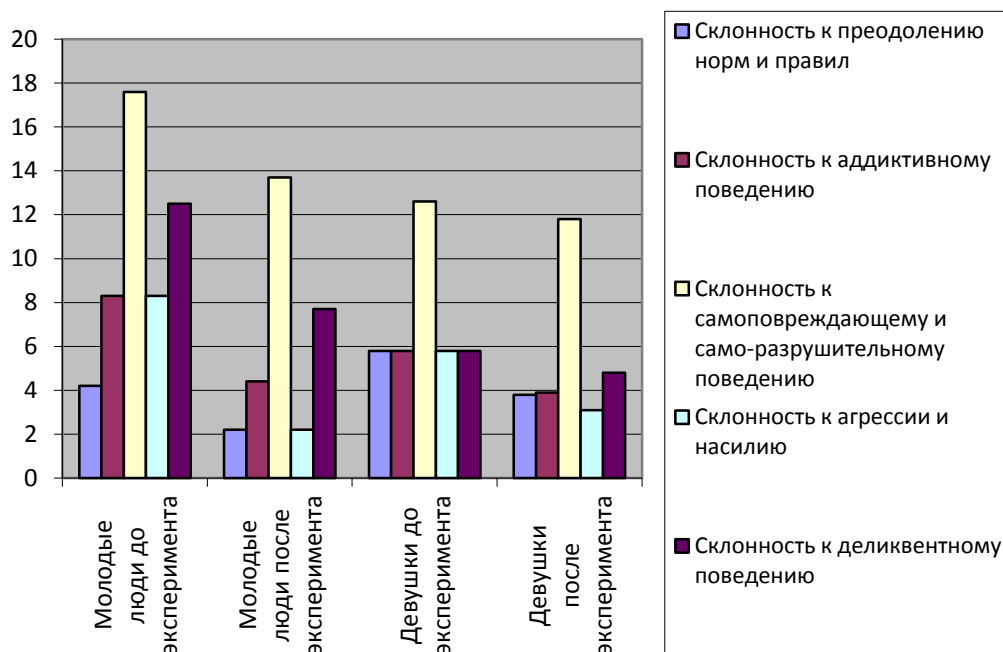


Рисунок 3. Склонность к отклоняющемуся поведению

Таким образом, можно отметить, что субъективная оценка мероприятий по профилактике ПАВ учащимися школы №4 улучшилась после работы социального педагога по разработанной программе. Была доказана гипотеза, поставленная в начале исследования, а именно социально-педагогическая профилактика вредных привычек среди подростков была успешна в случае, если:

- использовать в работе комплексный подход: участие социального педагога, психолога, педагогического коллектива, резервов социума, семьи;
- создать условия для реализации комплексного подхода.

Список литературы:

1. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - 2-е изд., - М.: Издательский центр "Академия", 2004. - 288с.
2. Шапарь В.Б. Практическая психология: Психодиагностика отношений между родителями и детьми/В.Б. Шапарь.-Ростов н/Д.: Феникс, 2006.- 430 с.

ПРОФИЛАКТИКА КУРЕНИЯ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ УСТАНОВКИ НА ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ

Чагина юлия владимировна

*студент 5 курса, кафедра педагогики и психологии,
Соликамский государственный педагогический институт
(филиал) федерального государственного бюджетного образовательного
учреждения высшего образования,
Пермский государственный национальный исследовательский университет,
РФ, г. Соликамск
E-mail: yuliya19.yuliya@mail.ru*

Гилева анжела валентиновна

*научный руководитель, доцент, кандидат педагогических наук, кафедра
педагогики и психологии, Соликамский государственный педагогический
институт (филиал) федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования.
Пермский государственный национальный исследовательский университет,
РФ, г. Соликамск*

В условиях возрастающего числа курящих людей, числа заболеваний, обусловленных курением, особенно среди несовершеннолетних, особую актуальность приобретают формы, методы и технологии эффективной профилактики курения.

Выделение в научном обиходе понятий «профилактика», «социально-педагогическая профилактика» акцентирует внимание на необходимости системной, комплексной работы всех заинтересованных специалистов и служб, учреждений и организаций с семьей и ребенком в контексте минимизации негативно влияющих на личность и семьи факторов, предупреждения и раннего выявления случаев табакокурения детьми и подростками.

Исследованием проблем профилактики отклоняющихся форм поведения, в том числе и табакокурения, занимались такие ученые, как: С.А. Беличева, М.А. Галагузова, Р.В. Овчарова, П.Д. Павленок и др. Следует отметить, что в трудах представленных авторов обозначены общие положения социально-педагогической профилактики. Недостаточно изучен вопрос организации эффективной профилактики курения подростками в контексте формирования установки на здоровый образ жизни.

Приходим к выводу, что профилактика курения подростками посредством формирования установки на здоровый образ жизни обусловлена рядом противоречий:

- между требованием системного, комплексного характера профилактической работы и его недостаточной реализацией в практике деятельности учреждений образования в силу объективной загруженности специалистов;

- между востребованностью эффективных мер профилактики курения среди подростков и их недостаточной разработанностью.

Социальная профилактика – совокупность государственных, общественных, социально-медицинских и организационно-воспитательных мероприятий, направленных на предупреждение, устранение или нейтрализацию основных причин и условий, вызывающих различного рода социальные отклонения негативного характера и другие, социально опасные и вредные отклонения в поведении [1, с. 46].

Значимым с позиции организации социально-педагогической деятельности по формированию установок на здоровый образ жизни является поэтапное введение Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Ключевым моментом является новый подход к определению результатов и содержания общего образования, условиям его реализации в условиях конкретного образовательного учреждения. Основными задачами программы формирования культуры здорового и безопасного образа жизни выступают: сформировать представление о позитивных и негативных факторах, влияющих на здоровье, в том числе о влиянии на здоровье позитивных и негативных эмоций, получаемых от общения с компьютером, просмотра телевизора; дать понимание с учётом принципа информационной безопасности о негативных факторах риска здоровью детей (сниженная двигательная активность, различные заболевания, переутомления и т. п.), сформировать представление об основных компонентах культуры здоровья и здорового образа жизни; научить выполнять элементарные правила личной гигиены и развить

готовность на основе их использования самостоятельно заботиться о своем здоровье; сформировать представление о правильной организации режима дня, учёбы и отдыха, двигательной активности, научить ребёнка составлять, анализировать и контролировать свой режим дня; дать понятия о элементарных навыках эмоциональной разгрузки (релаксации); сформировать навыки позитивного коммуникативного общения; научить подростков делать осознанный выбор поступков, поведения, позволяющих сохранять и укреплять здоровье; развить в ребенке потребность безбоязненно обращаться к врачу по любым вопросам состояния здоровья, в том числе связанным с особенностями роста и развития [2].

Изучение научной и методической литературы по проблеме профилактики курения подростками посредством формирования установки на здоровый образ жизни позволяет сделать следующие выводы.

Курение среди несовершеннолетних может быть охарактеризовано в следующих взаимосвязанных значениях: социально-педагогическая проблема, объективно обусловленная тенденция среди несовершеннолетних, фактор ухудшения здоровья подростков, объект социально-педагогической и воспитательной деятельности учреждения образования, семьи и специалистов различных профилей.

Нормативно-правовые основания формирования основ здорового образа жизни подростков отражает целый ряд документов. Они ориентированы на сохранение и укрепление физического, психического и социального здоровья обучающихся, на формирование представления о здоровье и способах, мерах, средствах его сохранения и укрепления.

Установка на здоровый образ жизни предполагает неосознанное психологическое состояние, внутреннее качество субъекта, базирующееся на его предшествующем опыте, предрасположенности к определенной активности в определенной ситуации. Формирование установки на здоровый образ жизни – это совокупность мероприятий по расширению и обогащению

опыта ЗОЖ подростка с целью закрепления данной модели поведения на уровне внутреннего качества личности.

Проблема здоровья и здорового образа жизни подрастающего поколения заключается в необходимости комплексного подхода к изучению, поиску и выбору новых средств и мероприятий, формирующих установки на здоровый образ жизни подростка, так как в подростковом возрасте нарушенное здоровье еще обратимо и поддается коррекции. Закрепление установки на ЗОЖ позволит минимизировать поиск подростком в сложной ситуации выбора оптимальной модели поведения благодаря накопленному положительному опыту сохранения и укрепления здоровья.

Опытно-экспериментальная работа была организована на базе МБОУ «Специальная (Коррекционная) Общеобразовательная школа №15» с целью характеристики методических основ профилактики курения среди подростков посредством формирования установки на здоровый образ жизни в период с октября 2015 по февраль 2016 г. Изучив документацию по профилактике курения в учреждении среди подростков посредством формирования установки на ЗОЖ, мы увидели, что работа представлена фрагментарно, является несистемной, что определяет необходимость разработки специальной программы.

Разрабатываемая нами система мероприятий направлена на формирование установок на здоровый образ жизни подростков в рамках профилактики курения. Создание данной системы является необходимым шагом к оздоровлению подрастающего поколения и предупреждению асоциальных форм поведения, в частности – различных форм зависимости.

Цель системы — профилактика курения среди подростков посредством формирования установки на ЗОЖ.

Задачи программы:

- формировать ценностное отношение обучающихся к своему здоровью;
- содействовать развитию социальной активности посредством включения в различные формы физкультурно-оздоровительной деятельности;

- способствовать закреплению позитивных образцов поведения.

Принципы проектирования системы профилактических мероприятий:

- сочетание массовых, групповых и индивидуальных мероприятий, позволяющее решать задачи различных уровней профилактики и формировать установку на ЗОЖ;

- систематичность и комплексный характер профилактических мероприятий, позволяющие в системе осуществлять работу по формированию и закреплению установки на ЗОЖ, воздействуя на детей, не имеющих опыта табакокурения, а также обучающихся, уже имеющих подобный опыт;

- полисубъектность проводимых мероприятий, направленных на родителей, обучающихся и педагогов, что позволяет сформировать единое понимание проблемы табакокурения и значимости профилактической работы в этом направлении;

- вариативность профилактических мероприятий, их сочетание с мероприятиями воспитательной и социально-педагогической направленности, что позволяет снизить загруженность субъектов профилактики и самих обучающихся, не снижая при этом эффективность мероприятий.

Ожидаемые результаты:

- формирование у обучающихся устойчивой негативной реакции к табакокурению;

- уменьшение факторов риска приобщения детей к табакокурению;

- готовность обучающихся к самореализации в обществе в качестве полноценных граждан;

- осознание ценности здоровья, готовность к реализации установки на ЗОЖ в повседневной жизни.

Организация мероприятий по профилактике курения включает в себя несколько уровней и блоков, объединенных общей концепцией профилактической работы.

Профилактика курения среди подростков включает в себя актуальные с позиции возрастных особенностей направления (первичная, вторичная

и третичная профилактика) и реализуется посредством таких форм, как беседы, дискуссии, игры, экскурсии, конкурсы, ролевой тренинг и т.д. Взаимодействие с родителями является значимым с позиции минимизации негативного влияния семейной среды на развитие и здоровье ребенка.

Разработанные нами мероприятия охватывают различные уровни профилактики, что созвучно теоретическим положениям исследования. Мероприятия по профилактике курения среди подростков предполагают взаимодействие с обучающимися, с родителями, с педагогами, что позволяет сформировать своеобразное пространство, ориентированное на профилактику курения.

Список литературы:

1. Василькова, Т.А., Василькова Ю.В.. Социальная педагогика: Курс лекций: Учебное пособие.— 3-е изд., стереотип [Текст]/ Т.А.Василькова, Ю.В.Василькова. — М.: Академия, 2009. — 280 с.
2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е. С. Савинов]. — М.: Просвещение, 2011. — 342 с.

СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Чечулина Мария Анатольевна

*студент 5 курса, кафедра математики и информатики СГПИ,
РФ, г. Ставрополь
E-mail: mp.petrova@mail.ru*

Вендина Алла Анатольевна

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

В настоящее время, когда бурно развиваются рыночные отношения в мире, все признают острую необходимость получения базовых знаний по экономике и прикладным экономическим дисциплинам учащимися школ. При этом все больше внимания уделяется проблеме недостаточной грамотности населения в финансовых вопросах.

Финансовое образование и финансовая грамотность являются одними из самых важных факторов экономического роста страны и повышения уровня доходов населения. Общество достигает наибольших экономических успехов, когда граждане страны обладают развитыми навыками принятия ответственных и сознательных решений в финансовой сфере. Финансовая грамотность – главное средство против бедности, один из способов снижения экономических рисков страны.

Экономические знания и умение решать простейшие финансово ориентированные задачи необходимы не только будущему экономисту, но и каждому человеку, так как современный человек практически каждый день участвует в различных финансовых операциях: от совершения покупок до получения кредита. Если знание как принимать экономические решения можно почерпнуть из специальной литературы, то умение мыслить экономически достигается только при решении практических задач.

Как правило, при решении финансовых задач применяются математические методы расчетов, в связи с этим задания с финансовой

составляющей включены в состав контрольно-измерительных материалов ОГЭ и ЕГЭ по математике. Если проанализировать результаты ЕГЭ за 2014 год [2], то можно заметить, что многие учащиеся не справляются с элементарными видами практико-ориентированных задач. Так, например, с задачей В1 «Практический расчет, оценка и прикидка» справились 90,6% выпускников 2014-го года, а с задачей В4 «Работа с таблицами. Расчеты в повседневной жизни» справились всего лишь 66,5% выпускников.

Основу большей части финансово-ориентированных задач, необходимых для выполнения простейших экономических расчетов в повседневной жизни, составляют задачи на проценты. Анализ учебников по математике за 5 – 9 классы, а также анализ учебно-методической литературы позволяет выделить следующую типологию задач на проценты, изучаемых в школьном курсе математики: нахождение процента от числа; нахождение числа по проценту; нахождение процентного выражения одного числа от другого; нахождение числа на заданный процент больше (меньше) исходного числа; простые и сложные проценты.

В содержании школьных учебников имеются задачи с финансовой направленностью, это значит, что при изучении математики в школе формируется финансовая грамотность учащихся, однако необходимо отметить, что все же недостаточно используются имеющиеся возможности по формированию финансовой культуры учащихся, что приводит к тому, что учащиеся в задачах, которые имеют экономические понятия, видят только повод для математических действий (например, вычисление процента) и не обращают внимание на их экономическое содержание. В связи с этим, мы считаем, что школьный курс математики нуждается в корректировке, дополнении практико-ориентированными финансовыми задачами [1], и предлагаем следующую систему обучения финансовым задачам в рамках школьного курса математики.

I этап (5 – 6 классы). Изучение темы «Понятие процента». На данном этапе основными видами задач являются: нахождение процента от числа;

нахождение числа по данному проценту; нахождение процентного отношения чисел; увеличение (уменьшение) числа на заданный процент.

II этап (5 – 7 классы). Решение практико-ориентированных финансовых задач. На данном этапе школьники решают задачи с финансовой составляющей, учатся планировать бюджет, рассчитывать налоги, сравнивать прибыль от различных видов вложения денег и т.д. Типовыми задачами на данном этапе являются следующие.

Задача 1. Маша копит на приставку PlayStation, которая стоит 4650 рублей. Каждый месяц Маша откладывает на ее покупку 400 рублей. Сравнить, что будет происходить с Машинными деньгами, если они будут оставаться в банке-копилке или если Маша положит их в банк под 11%. Что выгоднее Маше – копить деньги в копилке или положить под проценты?

Задача 2. Ивану Кузьмичу начисляется заработная плата 20000 рублей в месяц. Из этой суммы вычитается налог на доходы физических лиц в размере 13%. Иван Кузьмич хочет сделать ремонт у себя в дома, для чего планирует взять кредит на 1 год в размере 90000 под 16% годовых.

Требуется рассчитать: а) сумму, получаемую Иваном Кузьмичом после выплат налога; б) ежемесячную сумму выплат по кредиту; в) сделать вывод, сможет ли Иван Кузьмич сделать ремонт на данных условиях, если его ежемесячные расходы (включающие коммунальные и бытовые расходы) составляют 12000?

Задача 3. Владислав хочет взять в банке кредит на покупку автомобиля в размере 400000 рублей. Погашать кредит Владислав будет раз в месяц равными платежами. Если Владислав возьмет кредит на 2 года, то общая сумма выплат составит 482000 рублей; если на 3 года, то общая сумма выплат составит 524000 рублей, если на 4 года, то 569000 рублей.

1. На какой срок Владислав сможет взять кредит, чтобы его ежемесячные платежи были не более 15000 рублей?

2. На какой срок вы бы взяли кредит при данных условиях? Чтобы вы предпочли, платить меньше каждый месяц, но дольше или платить больший ежемесячный платеж, но в течение меньшего времени?

Задача 4. Бизнесмен Алексей Игоревич приобрел 10 акций газодобывающей компании стоимостью 2000 рублей каждая. Так как цена на акции стала снижаться, то бизнесмен не стал рисковать и продал шесть акций, когда цена на них упала на 10%, а остальные 4 продал, когда цена на акции повысилась на 5% от предыдущей стоимости. Сколько рублей потерял Алексей Игоревич в результате этих операций?

Задача 5. На развитие своего бизнеса Иван хочет взять в банке кредит в сумме 1200000 рублей. Погашать кредит Иван будет раз в год равными платежами после начисления процентов. Процентная ставка в данном банке составляет 10 процентов годовых. На какое минимальное количество лет может Иван взять кредит, чтобы его ежегодные платежи были не более 300000 рублей?

III этап (7 – 9 классы). Тема «Задачи на повышение и понижение цены».

Задача 6. Цена на товар сначала снизилась на 8%, а затем повысилась на 8%. Изменилась ли первоначальная цена, и если да, то на сколько процентов?

Задача 7. Цена стиральной машины в магазине с каждым годом уменьшается на одно и то же число процентов от предыдущей цены. Нужно определить, на сколько процентов ежегодно уменьшалась цена стиральной машины, если, она была выставлена на продажу за 20 000 рублей, а через два года была продана за 15842 рублей.

IV этап (10 – 11 классы). Тема «Простые и сложные проценты».

Задача 8. У Андрея имеется сумма в размере 10000 рублей, он выбирает между двумя вариантами вложения денег на срок 1 год: вклад с простыми процентами и ставкой в 12 процентов годовых и вклад со сложными процентами (ежеквартальное начисление) и ставкой в 10 процентов годовых. Какой вклад будет выгоднее?

Задача 9. Вы собираетесь завести небольшое фермерское хозяйство (8 свиней, 12 овец, 10 коров, 20 кур, 20 гусей, 25 уток). Сколько средств (в рублях) вам необходимо для данного дела? Какую сумму вы возьмете в кредит, под какую процентную ставку и на какой срок, если прибыль в месяц по вашим расчетам

составит в среднем не менее 13000 рублей? Сколько составит переплата банку?
Какой процент от суммы кредита составляет общая сумма выплат?

Все необходимые для расчетов данные представлены в таблицах 1 – 3.

Таблица 1.

Стоимость домашней птицы и домашних животных (за 1 голову).

| Наименование | Средняя цена (руб) |
|--------------|--------------------|
| Гуси | 500 |
| Куры | 150 |
| Утки | 300 |
| Свины | 2000 |
| Коровы | 8000 |
| Овцы | 3000 |

Таблица 2.

Годовая процентная ставка по кредиту.

| Сумма | Процентная ставка | |
|-----------|--------------------|---------------------|
| | от 1 до 36 месяцев | от 37 до 60 месяцев |
| до 300000 | 21% | 23% |
| от 300001 | 20% | 22% |

Таблица 3.

Кредитный калькулятор расчета ежемесячных выплат при сумме кредита в 152500 руб.

| Процент | Срок кредита | Ежемесячная сумма платежа | Переплата |
|---------|--------------|---------------------------|-----------|
| 21% | 12 месяцев | 14 127 | ? |
| 21% | 24 месяцев | 7 762 | ? |
| 21% | 36 месяцев | 5 667 | ? |
| 23% | 48 месяцев | 4 805 | ? |
| 23% | 60 месяцев | 4 212 | ? |

Список литературы:

1. Вендина А.А., Чечулина М.А. Практико-ориентированный подход в обучении решению финансовых задач // European Research: Innovation in Science, Education and Technology // European research № 2 (13) / Сб. ст. по мат.: XIII межд. науч.-практ. конф. (Россия, Москва, 23-24 февраля 2016). М. 2016. – С. 88-91.
2. Статистика ЕГЭ. [Электронный ресурс]. Официальный информационный портал единого государственного экзамена. URL: <http://www.ege.edu.ru/ru/main/statistics-ege/> (дата обращения 8.12.2015)

ОБУЧЕНИЕ ПЕНСИОНЕРОВ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА ДОМУ

Чумак Алина Николаевна

*студент 2 курса, кафедра экономической безопасности КФ РАНХиГС,
РФ, г. Калуга
E-mail: alina.n523@mail.ru*

Шаурина Ольга Сергеевна

*научный руководитель, к.т.н., доцент кафедры ЭБ, КФ РАНХиГС,
РФ, г. Калуга*

В настоящее время повышение компьютерной грамотности пожилых людей становится особо актуальной, поскольку в современном мире Интернет давно уже стал неотъемлемой частью нашей жизни и незаменимым средством общения. Правда, далеко не все умеют использовать все преимущества интернет технологий. Пожилые люди, особенно в силу различных обстоятельств, ограниченные в возможностях, например, весьма далеки от всех этих социальных сетей, электронной почты и прочих атрибутов on-line мира. Особенно это актуально для одиноких, пожилых, которые очень нуждаются не только в обучении современным технологиям связи, но и в общении, как живом, так и виртуальном. «Молодым» пенсионерам, только что ушедшим на пенсию, часто бывает очень трудно перестроиться и приспособиться к новому ритму незаполненной ежедневной работой жизни.

Информационное неравенство по отношению к пожилым гражданам углубляется, способствуя изолированию представителей старшего поколения от социального участия в общественной жизни. Людям старшего поколения необходимо оставаться общественно активными, своевременно получать нужную информацию по различным направлениям, и это является основным условием для реализации их прав и свобод.

Развитие информационных технологий и создание информационного общества бросают вызов всем социальным группам населения во всех сферах жизни.

В Калуге, как и во многих крупных городах, есть курсы компьютерной грамотности. Например, в Калужском филиале Российской академии народного

хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации ежегодно проводятся такие курсы. Сегодня можно говорить о том, что освоение Интернета пожилыми людьми — это инновационная мера, которая позволит человеку после выхода на пенсию не только не выпадать из жизни общества, но и оставаться её активным субъектом. Данный проект позволит проводить обучение компьютерной грамотности пожилых людей на дому, которые ввиду каких-либо причин не могут посещать курсы, проводимые в учебных и иных учреждениях, самостоятельно. Это своего рода компьютерный бесплатный патронаж.

Основной целью проекта является массовое вовлечение пожилых людей в мир информационных возможностей, а также, как следствие, увеличение количества пользователей государственными и муниципальными услугами в городе Калуга за счет использования «учениками» возможностей Единого портала государственных и муниципальных услуг www.gosuslugi.ru.

Основными задачами данного проекта являются воплощение в жизнь следующих действий:

- обучение волонтеров общению с людьми пожилого возраста, а также всем необходимым знаниям ПК, требующимся для обучения по программе;
- ознакомление пенсионеров с устройством и принципами работы компьютера и ноутбука;
- освоение пенсионерами навыков осуществления поиска нужной информации через **Internet**;
- обучение пенсионеров использовать **Internet** как средство общения;
- развитие навыков работы с электронной почтой;
- формирование умений и навыков самостоятельного использования компьютера в качестве средства для решения практических задач.

Целевые группы проекта:

- волонтеры из числа студентов Калужского филиала РАНХиГС;
- жители города Калуги пожилого возраста от **55** лет, ограниченные в возможностях в силу различных обстоятельств.

Проходя обучение основам компьютерной грамотности, «ученики» получают возможность жить полноценной жизнью современного человека. Разработанная организацией с учетом специфики возраста уникальная программа обучения позволяет научиться не просто включать компьютер, но и пользоваться основными программами и Интернетом. Обучение основам компьютерной грамотности позволит реально улучшить качество жизни пожилых людей, в том числе способствует социализации граждан пожилого возраста, продлению трудоспособного возраста, снижению социальной напряженности за счет более широкого информирования о деятельности органов власти и местного самоуправления, повышению активности лиц пожилого возраста, что в конечном итоге позволит им почувствовать себя полноценными гражданами нашего государства, в полной мере пользоваться предоставленными правами.

Основным мотивом создания и возможности внедрения проекта является успешно реализованный проект «Электронный гражданин», нацеленный на обучение компьютерной грамотности и получение навыков пользования интернет-ресурсами пожилых жителей области.

Главное отличие данного проекта в том, что он будет специализироваться на тех людей преклонного возраста, которые не в состоянии пройти обучение в Академии. Также значимым является предоставление своего времени нашим дорогим пожилым людям, которые так нуждаются в нем.

Проект предполагает действия в три этапа:

1 этап – действия, направленные на размещение объявления в местных СМИ для информирования о проекте людей старшего поколения, знакомство с проектом волонтеров Академии и обсуждение графика занятий.

2 этап – проведение занятий не в учебное время, один раз в неделю, во второй половине дня на дому, в удобное для «ученика» время.

3 этап – презентация «учениками» своих работ, выполненных с помощью компьютера, итоговая рефлексия, размещение сообщения о результатах проекта в местных СМИ.

Таблица 1.

Анализ ситуации и желаемые результаты

| | |
|---|---|
| <p>Сильные стороны</p> <ul style="list-style-type: none"> • Сотрудничество с волонтерским центром «Милосердие» • Наличие опыта других городов • Активное население • Решение одной из главных проблем населения: компьютерной безграмотности. • Связь поколений | <p>Слабые стороны</p> <ul style="list-style-type: none"> • Местоположение /транспорт • Реклама проекта • Отсутствие связи с правительством Калуги • Отсутствие желания со стороны студентов академии в реализации проекта |
| <p>Возможности</p> <ul style="list-style-type: none"> • Возможность связать два поколения, между которыми образовались большие пробелы • Формирование исследовательских навыков и компетенции критического мышления людей пенсионного возраста. • Применение инновационных информационных технологий • Развитие самооценки и самоорганизации деятельности волонтеров • Возможность применить результаты проекта для решения реальных задач в окружающем мире • Возможность планирования своей деятельности и самостоятельного оценивания своего продвижения студентов • Возможность «учащихся» активно участвовать в общественной жизни своего города | <p>Угрозы</p> <ul style="list-style-type: none"> • Нежелание студентов принять активное участие в реализации проекта • Недостаток времени у волонтеров для организации проведения занятий. • Нежелание людей пенсионного возраста принять активное участие в обучении |

Таким образом, предложенный проект имеет четко направленную социальную значимость, которая заключается в содействии улучшению жизни людей пожилого возраста и совершеннолетних людей с ограниченными возможностями путем вовлечения их в современный процесс информационного общения, обеспечение новых возможностей для активной жизни с помощью организации курсов компьютерной грамотности; проведение дополнительных мероприятий, для активного времяпровождения, общественно-полезной, волонтерской деятельности пожилых людей и инвалидов, создание условий, предотвращающих их социальную и информационную изоляцию.

Список литературы:

1. Галагузова Ю.Н. «Компьютерная грамотность» [Методическое пособие]//2011, с. 202-204.
2. «Забота» // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://zabota.nnov.ru/about>
3. Лазарева М.Е. «Электронный гражданин» [Методическое пособие] //, 2014 с.1-10.

СЕКЦИЯ
«ПСИХОЛОГИЯ»

**ОСОЗНАВАЕМЫЕ И НЕОСОЗНАВАЕМЫЕ АСПЕКТЫ
САМООТНОШЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ ДИАГНОСТИКИ**

Барашкина Елена Александровна

*магистрант второго года обучения, Самарский филиал
Московского городского педагогического университета,
РФ, г. Самара
E-mail: barashkina04@gmail.com*

Яньшин Петр Всеволодович

*научный руководитель, доктор психологических наук, профессор
Самарского филиала МГПУ,
РФ, г. Самара*

Самоотношение является традиционным объектом исследования в психологии, накоплены богатейшие теоретические и экспериментальные данные изучения самоотношения как объекта психологического анализа, раскрыты механизмы его формирования, особенности функционирования и строения. Психологическая сущность самосознания и самоотношения, как его структурного элемента, разрабатывалась в трудах У. Джемса, Р. Бернса, М. Фельденкрайза, М. Розенберга, С.Л. Рубинштейна, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, В.П. Зинченко, В.В. Знакова, В.И. Слободчикова, В.В. Столина, И.И. Чесноковой и других.

Самоотношение – это составляющая часть общей Я-концепции человека, заключающаяся в устойчивом, индивидуально переживаемом типе восприятия себя. Любое проявление человека как социального субъекта сопровождается включением в данный процесс его самоотношения, которое имеет осознаваемую и неосознаваемую стороны.

Выделяют три аспекта самоотношения, которые ускользают при использовании техник прямого самоотчета:

- 1) бессознательные самоотношения, которые из-за внутриличностной защиты не допускаются до сознания;
- 2) незамеченное, непреднамеренное самоотношение, которое человеку трудно адекватно выразить словами;
- 3) нежелательная самооценка, которая противоречит социально приемлемым образцам личности.

Соотношение осознаваемых и неосознаваемых аспектов самоотношения неоднозначно. В том случае, когда неосознаваемые аспекты носят позитивный характер, осознаваемый и неосознаваемый аспекты формируют целостный «образ Я», характеризующийся положительной самооценкой и благополучно функционирующий в социуме. Но нередко неосознаваемые аспекты носят негативный характер, приводя к дезинтеграции личности и разнообразным трудностям в жизни человека.

3. Фрейд рассматривал влияние неосознаваемых аспектов самоотношения на поведение человека на примере психологических защит, т.е. совокупности действий, нацеленных на уменьшение или устранение любого изменения, угрожающего цельности и устойчивости индивида. В целом речь идет о защите от внутреннего возбуждения, представлений (воспоминаний, фантазий), а также о защите от ситуаций, порождающих такое возбуждение, которое нарушает душевное равновесие и, следовательно, неприятно для «Я» [4].

Р.М. Грановская считает, что за счет нейтрализации опасных для душевного мира сигналов защита выступает как система стабилизации личности, проявляющаяся если не в устранении, то хотя бы в сведении к минимуму отрицательных переживаний [1]. Но есть и другая точка зрения. Так, Н.В. Калинина рассматривает вопрос о неэффективности психологических защит. Она отмечает, что защитные механизмы имеют скорее отрицательное значение для развития человека: в результате интенсивного использования психологической защиты вместо реального практического решения конфликтных ситуаций происходит постоянный повтор прошлого опыта и в целом выбор адаптации в ущерб саморазвитию и самореализации [3].

Л.А. Рассудова ссылается на точку зрения Е.В. Змановской и Ю.А. Клейберга, согласно которым малопродуктивные психологические защиты можно рассматривать как одну из причин девиантного поведения подростков. Действие психологических защит при их сверхнормативном характере влияет на восприятие информации, выражающееся в искажениях реальности. Так, отрицание реальности становится отказом от здоровой оценки воспринимать действительность, рационализация позволяет подыскивать целесообразные доводы для оправдания. Неприемлемая информация вытесняется, а собственная агрессия и враждебность проецируется на других людей. Снижение социального контроля, ведущее к самооправданию, к внутреннему избавлению от ответственности и к компенсаторному вытеснению неблагоприятной информации наступает при деформации всей системы психологических защит личности, в которой наблюдается дисбаланс в сторону сверхнормативного обращения к защитным механизмам низкого уровня [5].

Л.П. Урванцев изучал психологию соматического больного и отмечал значимую роль неосознаваемого самоотношения [7]. Истинная, но неосознаваемая самооценка, сформировавшаяся в период становления личности, может не совпадать с осознаваемой самооценкой. В этом случае возникает внутриличностный конфликт, амбивалентное отношение к себе, а личность становится подверженной дезадаптирующему влиянию среды. Конфликты на неосознаваемом уровне, особенно у лиц с предрасполагающими психологическими характеристиками (алекситимия), могут приводить к психосоматическим заболеваниям, которые, в свою очередь, нарушают самооценку и дестабилизируют образ Я.

Таким образом, неосознаваемые аспекты самоотношения могут как интегрировать (в случае совпадения), так и дестабилизировать (в случае рассогласования) личность человека, что сказывается не только на его социальном поведении, но также и на физическом состоянии. При этом диагностика осознаваемых аспектов самоотношения не дает полной

и реалистичной картины, что свидетельствует о необходимости исследования как эксплицитных (осознаваемых), так и имплицитных (неосознаваемых) аспектов самоотношения.

Имплицитные методы позволяют получить более точный, связанный с личным отношением (возможно не всегда осознаваемым), свободный от эффектов социальной желательности результат как на уровне установок, так и на уровне ценностей личности (в соответствии с теорией единственной установки А. Гринвальда) [2].

Тест имплицитных ассоциаций был предложен А. Гринвальдом, Д. МакГи и Д. Шварцем. Он предназначается для изучения «автоматического аффекта», проявляющегося в форме действий или суждений без осознания причинной связи со стороны обследуемого. П.В. Яньшин приводит слова А.Гринвальда и М. Банаджи о том, что имплицитная установка представляет собой «интроспективно неидентифицируемые либо неверно идентифицируемые следы прошлого опыта, опосредующие чувства, мысли либо действия в пользу или против в отношении социальных объектов» [8].

Е.В. Эйдманом в 1998 году был разработан имплицитный самооценочный тест (ISAT). Методика позволяет измерять имплицитные саморепрезентации и с ее помощью можно определять имплицитную Я-концепцию. Разработчик теста опирается на две предпосылки: представления о многомерной и иерархической природе Я-концепции и положение об эксплицитном (декларативном) и имплицитном уровнях Я-концепции. В тесте ISAT комбинируются полупроективная техника и семантический дифференциал.

В тесте ISAT испытуемым предъявляются 10 карточек со схематическими изображениями лиц, обладающих различной эмоциональной экспрессией. Участникам исследования предлагается ранжировать эмоциональные изображения лица путем сортировки карточек от «в наибольшей степени нравится» до «в наибольшей степени не нравится». Также обследуемые оценивают лица на карточках в системе оценок «похоже на меня» — «не похоже на меня».

Тест ISAT имеет приемлемую надежность (в среднем на уровне 0,8 при $p < 0,05$). Оценка надежности ISAT проверялась путем повторного выполнения теста через 2 часа, через 2 дня и через 2 недели. Полученные данные говорят о приемлемой ретестовой стабильности ISAT. Исследование конструктивной валидности показало, что этот индекс слабо или совсем не коррелировал с показателями тестов-опросников самоуважения, при этом валидность ISAT подтверждается значимой корреляцией с данными тестов, измеряющих имплицитный уровень Я-концепции [6].

Другой методикой, направленной на диагностику имплицитного компонента самооотношения, является «Объективный тест установок» (ОТУ), разработанный П.В. Яньшиным. Эта методика имеет ряд преимуществ в сравнении с тестом ISAT. В основе ОТУ лежит сочетание технологий оценочного прайминга и Теста Имплицитных Ассоциаций (IAT) в одной компьютерной процедуре обследования. Процедура основана на измерении разницы в скорости нажатия на одну из двух клавиш клавиатуры при различных чередующихся сочетаниях изображений с эмоционально-полярными словами-атрибутами.

В отличие от анкетирования, ОТУ не строится на технологии «вопрос – ответ», что исключает этап обдумывания ответа. Об отношении к исследуемой характеристике судят по скорости нажатия на кнопки. Скорость реакции непроизвольно замедляется, если смысл предъявляемого стимула вступает в противоречие убеждению или эмоциональной установке обследуемого. Скорость нажатия ускоряется при привычном для обследуемого сочетании стимула с эмоциональной валентностью [8].

Основными психологическими факторами, влияющими на классификацию, являются имплицитные структуры опыта испытуемого, область его постоянной памяти, его «импульсивная» эмоциональная оценка объекта. Благодаря ОТУ выявляются не столько осознанные убеждения, сколько факторы принятия решения, действующие в ситуации ослабления волевого

контроля. В таких условиях действия с большей вероятностью будут определяться имплицитными установками.

Метод ОТУ обладает многими преимуществами детектора лжи, не нуждаясь в дорогостоящем оборудовании и временных затратах, а также в обучении специалистов:

1) результаты получаются автоматически сразу после проведения обследования;

2) метод защищен от преднамеренных или неосознаваемых искажений со стороны испытуемого;

3) метод может быть многократно повторно использован на одном и том же испытуемом;

4) метод пригоден для обследования широкого контингента испытуемых;

5) им могут быть обследованы лица, плохо владеющие русским языком;

6) проведение и анализ результатов исключает влияние личности исследователя;

7) анализ результатов происходит автоматически.

По сочетанию указанных параметров метод не имеет аналогов (ОТУ. Руководство пользователя).

Наличие в структуре самоотношения неосознаваемых (имплицитных) составляющих, оказывающих значительное влияние на поведение человека, требует комбинированного использования эксплицитных и имплицитных методов психодиагностики. Одним из таких методов является «Объективный тест установок», имеющий ряд преимуществ перед другими аналогичными методиками. В том случае, если будет подтверждено наличие положительной корреляции ОТУ с признаками имплицитного самоотношения и ее отсутствие с признаками эксплицитного самоотношения, можно говорить о конструктивной валидности данной методики в отношении диагностики имплицитного компонента самоотношения.

Список литературы:

1. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. – СПб.: Речь, 2003. – 655 с.
2. Доминьяк В.И., Марарица Л.В. ИмPLICITная диагностика ценностей личности: перспективы и ограничения. URL: psyjournals.ru/files/64977/13_Dominyak_Mararitsa.PDF (Дата обращения: 26.01.2016)
3. Калинина Н.В. Психологическая защита как компонент индивидуального жизненного стиля: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.В. Калинина. – М., 2010. – 32 с.
4. Лапланш Ж., Понталис Ж.Б. Словарь по психоанализу. – М.: Высшая школа, 1996. – 623 с.
5. Рассудова Л.А. Особенности психологической защиты у девиантных подростков // Развитие человека в современном мире: тезисы докладов III Всероссийской научно-практической интернет-конференции. URL: <http://fr.nspru.ru/node/122> (Дата обращения: 16.02.2016).
6. Токарева Г.В., Дорфман Л.Я. Тесты на определение имPLICITных процессов IMPLICIT TESTS // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. – 2014. – Т.7, №3. – С.22-32.
7. Урванцев Л.П. Психология соматического больного. – Ярославль, 2000.
8. Яньшин П.В., Варламова В.И. Тест имPLICITных ассоциаций (IAT): объективный метод косвенного измерения аттитюдов и социальных стереотипов // Системная психология и социология. – 2013. - № 7 (I). – С. 106-116.

ОСОБЕННОСТИ ФЕНОМЕНА НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ И МОДЕЛИ ЕЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Жирова Виктория Викторовна

студент магистратуры, группа 61/2 псп
Кафедра социально-педагогических технологий и педагогики девиантного
поведения, ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
РФ, г. Ялта
E-mail: v.girova@mail.ru

Рокотянская Леся Олеговна

научный руководитель, ст. пр., кафедра социально-педагогических технологий
и педагогики девиантного поведения ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
РФ, г. Ялта

Современный взрослый мир сталкивается с состоянием неопределенности. Рассуждая о неопределенности, можно столкнуться с рядом затруднений, главное из которых – определение самого феномена. Найти *определение неопределенности* – значит, попытаться прояснить как оно существует в мире, его влияние и на внешние и внутренние процессы.

В словарях понятие неопределенность рассматривается как прилагательное «неопределенный» - 1. Точно не установленный. 2. *перен.* Не вполне отчётливый; неясный. 3. *перен.* Уклончивый, туманный.) [3].

Из приведенного словарного определения можно сделать вывод, что в любом варианте употребления слова неопределенность характеризуется как недостаточность информации, неизвестность.

Мы постоянно встречаемся с неопределенностью в жизни: и в быту, и в профессиональной сфере, и во взаимоотношениях с социальной средой. И наука, рассматриваемая в целом как особая область человеческой деятельности и форма массового сознания, главным образом, связана с неопределенностью окружающего мира, и призвана эту неопределенность уменьшить. В идеале роль фундаментальных научных исследований - узнавать больше о принципах устройства и функционирования мира и его отдельных

элементов, а цель прикладных исследований – научиться использовать разнообразные объективно существующие законы природы для нужд людей.

Рассмотрим состояние неопределенности с точки зрения психологической науки. Обратившись к Оксфордскому толковому словарю по психологии, определение «*неопределенность*» – это состояние убеждения, когда человек не вполне убежден, когда он не уверен» [6]. Из этого следует, что такое толкование сохраняет основной упор значения понятия на характеристике неизвестности, но применительно к человеку. Т.е, в психологии, понятие неопределенности связано с определениями человека как несовершенного существа (человек *чего-то не знает*, человек *не уверен*). [5].

Феномен неопределенности в психологии стоит изучать с двух сторон. С одной стороны, взаимосвязь человека и окружающего его мира, с другой стороны, его внутренний мир, который он выражает через образ жизненного мира. Оба аспекта исследования жизнедеятельности человека важны.

По мнению Б.С. Алишева, профессора КФУ (Казанский федеральный университет) «...человек, обладающий сознанием, сталкивается с неопределенностью не только внешнего, так называемого объективного мира, но и своего внутреннего, субъективного, и эта неопределенность тоже должна каким-то образом преодолеваться» [1].

Исходя из вышеизложенного, можно утверждать, что подросток, проживая свои психические процессы, видит мир взрослых и в какой-то мере перенимает его, параллельно, приобретая уже свой собственный.

Важно поисследовать, что именно он видит.

С одной стороны, он видит возможность стать таким же взрослым в будущем. Взрослым – значит, умеющим опираться на себя и процессы саморегулирования и в то же время взаимодействовать с окружающей средой. Главным условием как для опоры на себя, так и для саморегуляции, является состояние равновесия. Чтобы достичь этого равновесия необходимо уметь осознавать свои потребности, уметь различать где главные, где второстепенные. Способность опираться на себя появляется тогда, когда

обретается способность делать то, что считается нужным. Несмотря на критику и оценки окружения. Точка опоры в себе дает осознание, что источник счастья, стабильности, надежности находится внутри нас, дает силы сталкиваться с разными ситуациями спокойно, с мудростью и мужеством.

С другой стороны, он может, сталкиваясь с вызовами мира, отвергать их. Современный мир многообразен, каждому индивидууму дана возможность развиваться до глубокой старости и смерти, не останавливаясь в процессе, но также много возможностей не развиваться, избегать сложных ситуаций, пропускать кризисы и развитие под лозунгом «не грузиться, не париться», оставаясь в застывшем состоянии.

Это два противоположных способа реагирования на вызов сложности современного мира, который содержит достаточно возможностей и для одной, и для другой стратегии.

Как же помочь подростку проходить через такое двойственное состояние, как неопределенность? Рассмотрим взаимодействие жизненных процессов, отношения, которые строит подросток, и их влияние – как они могут быть препятствиями к развитию и становлению личности, так и ресурсами.

Подросток и тело

В период взросления тело претерпевает изменения постоянно, из-за гормональной перестройки может наблюдаться нервозность, раздражительность, истерики, как в детстве, вспышки гнева, что сказывается на поведении подростка. Необходимо, во-первых, осознание родителей, что ребенок растет и переходит во взрослую жизнь, и также рассказывать и говорить об этом с самим подростком.

Во-вторых, учить подростка ощущать свое тело, задавая себе вопросы кто я и чего хочу. Т.к. в теле мы проживаем наши эмоции и чувства, благодаря которым совершаем те или иные действия. Ведь не секрет, что через тело ребенок с детства познает мир.

Но все еще стоит помнить и учитывать, что в данном возрасте эмоциональная зрелость еще далеко не идеальна и подросток только учится ответственности за свои деяния.

Подросток и чувства

Опора на свои чувства помогает определить свои и чужие потребности и желания, привычки и интересы. Поэтому, очень важно научить подростка идентифицировать, различать их и выражать в нужной степени. Ярким примером чувства, переживаемого в данном возрасте может быть тревога. Ее относят к «негативным» чувствам, но она выражает важную объективную реальность — того, что будущее непредсказуемо. С ней не надо бороться, с ней важно уметь сосуществовать, держать ее в умеренных границах.

С другой стороны, подросток может подавлять свои чувства, что в свою очередь может привести к таким патологическим процессам как депрессия, одиночество.

Подросток и сверстники

Особую роль в развитии подростка начинает играть коллектив сверстников и складывающиеся в нем взаимоотношения. Коллектив предъявляет подростку высокие требования, и завоевать авторитет и принятие товарищей он сможет лишь в том случае, если будет соответствовать этим требованиям.

Ребята в этом возрасте особенно чувствительные к мнению сверстников о себе, их отношению к себе. Остро актуализируются морально-этические проблемы отношений, у них возникают свои требования к поступкам и отношениям как сверстников, так и взрослых. При этом особенно важным для подростка является уважение со стороны тех ребят, которых он, справедливо или нет, считает более взрослыми, более умными, сильными, знающими, в чем-то более умелыми.

Развитие человеческой личности на данном этапе происходит через общение. Подросток сталкивается с такими процессами, как оценочное отношение поступков, усвоение моральных ценностей, устоев общественно

правильного поведения. Общась со сверстниками, подросток развивает познавательные интересы, появляется мотивация к самообразованию.

Наряду с этим, влияние сверстников на подростка иногда может сказаться самым неожиданным образом: один станет внезапно бунтарем, протестующим, на другого общение с другом может влиять положительно.

Подросток и родители

Специфические трудности вызывают определенное отношение ребенка к родителям. В этом возрасте теплые, доверительные взаимоотношения постепенно исчезают, эмоциональные связи слабеют, авторитетная фигура родителей становится фоном.

Если раньше ребенок любил своих родителей безусловно, не задумываясь над их особенностями, то в подростковом возрасте, он может осознавать, что отец и мать могут быть не идеальными, мудрыми и прекрасными, хотя по-прежнему ребенок нуждается в них.

Следует отметить, что к моменту взросления, подросток получает от родителей определенные установки, ценности. И перед ним будут стоять новые психологические задачи: делать СВОЙ собственный выбор. Если ребенок рос в условиях воспитания сверх-критики и сверх-контроля, ему тяжело будет самостоятельно принимать решения, он будет пассивным и покорным, отдавая ответственность за свою жизнь родителям.

Рассмотрев феномен неопределенности в данной статье, можно сделать вывод, что для подростка важной задачей является обнаружить способы равновесия внутреннего и внешнего миров. В обоих мирах присутствует состояние неопределенности, и при неизбежном столкновении они резонируют, усиливая трудности жизнедеятельности подростка. Работа с неопределенностью на границе двух миров, объективного и субъективного, сейчас особенно актуальна. Научить подрастающее поколение жить в мире, где происходят в настоящее время глобальные изменения, нестабильности в политике, экономике, экологии, в состоянии неопределенности, может помочь психологическая наука и психотерапия.

Список литературы:

1. Алишев Б.С. Психика и преодоление неопределенности / Б.С. Алишев // Психология : журнал Высшей школы экономики / Ред. Т.Н. Ушакова. – Москва: Государственный университет – Высшая школа экономики, 2009. – 2009 №3 томб. – с.3-26.
2. Гусев А. И. К проблеме измерения толерантности к неопределенности // Практична психология та соціальна робота. – 2007. – № 1 – С.21 – 28.
3. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000.
4. Зинченко В.П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция? // Вопросы психологии. 2007. № 6 с 3-20.
5. Корнилова Т.В. Принцип неопределенности в психологии: основания и проблемы [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. N 3(11). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 21.08.2011).
6. Оксфордский толковый словарь по психологии / Под ред. А.Ребера. — М.: Наука, 2002.-435 с.
7. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В.Дубровиной - М.: Педагогика, 1987.
8. Хвостов А. Онтогенез морального сознания: от подростка до студенческой молодежи // Развитие личности. - 2001. - № 1.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИВНОСТИ У ПОДРОСТКОВ РАЗНОГО ПОЛА

Забоева Татьяна Алексеевна

*студент 4 курса, педагогического факультета, кафедра педагогики
и психологии «ТюмГУ» ИПИ им. П.П. Ершова (филиал)*

РФ, г. Ишим

E-mail: tatayna.alekseevna@mail.ru

Еланцева Светлана Александровна

*научный руководитель, кандидат психологических наук, доцент «ТюмГУ»
ИПИ им. П.П. Ершова (филиал)*

РФ, г. Ишим

Сложившаяся в нашем обществе обстановка напряжённой, социальной, экономической, экологической и идеологической неустойчивости определяет рост различных отклонений в личностном развитии и поведении людей. Среди них особую тревогу вызывают не только прогрессирующая отчуждённость, повышенная тревожность, духовная опустошённость детей, но и цинизм, жестокость и агрессивность. Наиболее остро этот процесс проявляется на рубеже перехода ребёнка из мира детства во взрослое состояние – в подростковом возрасте. На данном этапе развития агрессивность является одной из наиболее острых проблем, стоящих как перед педагогами и психологами в частности, так и перед обществом в целом.

Термин агрессивность обозначает ситуативную или личностную склонность к разрушительному поведению. Н.Д. Левитов описал состояние агрессивности как стеническое переживание гнева с потерей самоконтроля [3, с.18].

В современном мире часто путают понятия агрессии и агрессивности. По мнению Е.П. Ильина, агрессивность – это свойство личности, которое отражает склонность к агрессивному реагированию при возникновении фрустрирующей и конфликтной ситуации. Агрессивное действие – это проявление агрессивности, как ситуативной реакции. Если же агрессивные действия периодически повторяются, то в этом случае следует говорить

об агрессивном поведении. Агрессия же – это поведение человека в конфликтных и фрустрирующих ситуациях [2, с.357].

Исходя из этого, ясно, что автор различает понятия агрессии как специфической формы поведения и агрессивности как психического свойства личности.

М.В. Алфимова и В.И. Трубников говорят о том, что агрессия ассоциируется с негативными эмоциональным фоном, мотивами и установками. Хотя, эти факторы и играют значимую роль, но их присутствие не является единственно важным условием для агрессивных предпосылок. Они могут возникать как в состоянии полнейшего хладнокровия, так и в эмоциональном возбуждении. [1. с.112].

Э. Фромм рассматривал два постулата агрессивного поведения:

1. доброкачественную агрессию;
2. злокачественную агрессию.

Он говорил, что человек психологически культурен лишь в той степени, в какой он оказывается в состоянии контролировать в себе стихийное начало. Если механизмы контроля ослаблены, то человек склонен к проявлению злокачественной агрессии, синонимами которой можно считать деструктивность и жестокость [4, с.565].

Также, психологами принято различать два вида агрессивности:

- конструктивная (открытое проявление агрессивности, которое реализуется в приемлемой обществом форме);
- деструктивная (прямое проявление агрессивных предпосылок, которое несет в себе нарушение морально-этических норм).

Наиболее устойчивый характер, агрессивность принимает в период созревания человека – подростковый возраст. Это связано с развитием в сознании подростка критического рефлектирующего мышления в рассудочной форме, что является определяющим состоянием психики подростков. Оно является причиной возникновения противоречий в их жизни. Жесткая и категоричная логика, полностью владеет умом юношей и девушек,

создающая в их сознании «принудительную» силой, которая требует в любой ситуации четкого ответа и четкой оценки: правда или ложь, да или нет. Все это порождает тенденцию в сознании подростков к максимализму, а в связи с тем, что многообразие и противоречивость реальности отношений не укладывается в рамки данной логики, то они готовы отвергнуть всё, что ей не соответствует.

Под влиянием биологических и социальных факторов возникают половые различия в проявлении агрессивности. К биологическим относят имеющиеся подобные половые различия в животном мире: связь агрессивности с доминантностью, сексуальностью и гормональным фактором; к социальным – формирование гендерных стереотипов, которые позволяют мужчинам открыто демонстрировать свою агрессивность, а от женщин требуют ее скрывать.

Наиболее полную картину сущности агрессивного поведения подростков дает анализ мотиваций. Наибольшую роль в этой мотивации играют чувства и эмоции негативного происхождения.

В системе психолого-педагогической работы существует множество подходов для реализации профилактики возникновения и проявления агрессивности у детей подросткового возраста. Данные подходы включают в себя многообразие методов и средств психолого-педагогической помощи подростку, что позволяет наиболее эффективно взаимодействовать с учащимися и воздействовать на формы реагирования и модели поведения школьников.

Психолого-педагогическая профилактика агрессивности у подростков – это совокупность средств, методов и форм деятельности, которая направлена на предупреждение возможных нарушений в психическом и личностном развитии подростка, приобретение и усвоение у них навыков реагирования, а также моделей поведения, при различных неблагоприятных ситуациях, вызывающие стресс, фрустрацию и подобные состояния.

Анализ научно-методической психолого-педагогической литературы выявил следующие методы, применяемые для профилактики агрессивности у подростков с учетом их пола: дискуссия, интерактивная игра, арт-терапия,

консультирование, психоаналитический метод, поведенческая психотерапия, тренинг социальных навыков.

Целью экспериментального исследования является разработка и реализация программы психолого-педагогической профилактики, включающая диагностику, профилактическую работу с детьми с учетом их пола с помощью совокупности методов (дискуссия, интерактивная игра, элементы арт-терапии, консультирование, элементы психоаналитической и поведенческой психотерапии, тренинг социальных навыков) и форм (фронтальная, микрогруппы, индивидуальная).

Экспериментальной площадкой для проведения исследования послужила **МАОУ "Средняя общеобразовательная школа № 5 г. Ишима"**, Тюменской области. В исследовании принимали участие учащиеся 6 «В» класса в количестве 26 человек. По стратегии рандомизации испытуемые были разделены на две выборки (экспериментальную и контрольную) по 13 человек, в состав ЭГ вошли 6 девочек и 7 мальчиков, в КГ также вошли 6 девочек и 7 мальчиков.

Экспериментальное исследование проводилось в 3 этапа:

- 1) констатирующий;
- 2) формирующий;
- 3) контрольный.

Цель констатирующего эксперимента – выявить уровень склонности к агрессивности у детей подросткового возраста с учетом их пола.

На основе выделенных критериев мы определили уровни склонности к проявлению агрессивности подростков, с учетом их пола: низкий, средний, высокий.

Для диагностики уровня склонности к проявлению агрессивности у подростков, с учетом их пола, нами были использованы следующие методики: Тест «социометрия» (диагностика межличностных отношений внутри коллектива); тест - опросник В.В. Бойко (диагностика доминирующей стратегии психологической защиты в общении); тест – опросник Лири

(доминирующий тип отношения к окружающим); тест - опросник Баса-Дарки (диагностика проявления агрессивности).

В ходе проведенной работы, нами было выявлено: в ЭГ у 40% подростков выявлен высокий уровень склонности к агрессивности; 40% испытуемых имеют средний уровень; 3 участника эксперимента (24%) проявляют низкий уровень агрессивности.

В КГ к группе с высоким уровнем агрессивности относятся 2 человека (16%); к группе со средним уровнем агрессивности относятся также 2 человека (16%); 9 испытуемых (72%) проявляют низкий уровень агрессивности.

Из них в ЭГ к подросткам с высоким уровнем склонности к агрессивности относятся 5 мальчиков (40%) и не относится ни одна девочка; к среднему уровню проявления агрессивности относятся 1 мальчик (8%) и 4 девочки (32); с низким уровнем агрессивности среди испытуемых было выявлено 1 мальчик (8%) и 2 девочки (16%).

В КГ к подросткам с высоким уровнем склонности к агрессивности относятся 2 мальчика (16%) и не относится ни одна девочка; к среднему уровню проявления агрессивности относятся 1 мальчик (8%) и 1 девочка (8%); с низким уровнем агрессивности среди испытуемых было выявлено 4 мальчика (32%) и 5 девочек (40%).

К испытуемым, с высоким уровнем склонности к агрессивности, можно отнести учащихся, для которых желание нанести вред другому – самоцель. Их агрессивные действия не имеют какой – либо видимой цели – ни для окружающих, ни для них самих. Они испытывают удовольствие от самих действий, приносящих боль и унижение сверстникам. К высокому уровню агрессивности относится прямая физическая агрессия – действия отличаются особой жестокостью и хладнокровием. Нормы и правила поведения открыто игнорируются.

К среднему уровню, можно отнести подростков, которые используют агрессию как норму поведения в общении со сверстниками. Их агрессивные действия – это средство достижения какой-либо конкретной цели. Любая

деятельность отличается целенаправленностью, стремлением занять лидирующие позиции, подчинить, подавить других. Среди форм поведения чаще всего проявляется прямая физическая агрессия, которая, впрочем, не отличается особой жестокостью. В конфликтных ситуациях переживания и обиды сверстников игнорируются, ориентир исключительно на собственные желания.

К низкому уровню, можно отнести детей, которые используют агрессию как средство привлечения к себе внимание сверстников. Выражая свои эмоции, дети – громко ругаются, разбрасывают вещи; поведение направлено на получение эмоционального отклика. Как правило, активно стремятся к контактам со сверстниками, но, добившись внимания, успокаиваются и прекращают свои вызывающие действия. Агрессивные акты мимолётны, ситуативны и не отличаются особой жестокостью.

Полученные результаты сведены в процентном соотношении в гистограмме (рис.1).

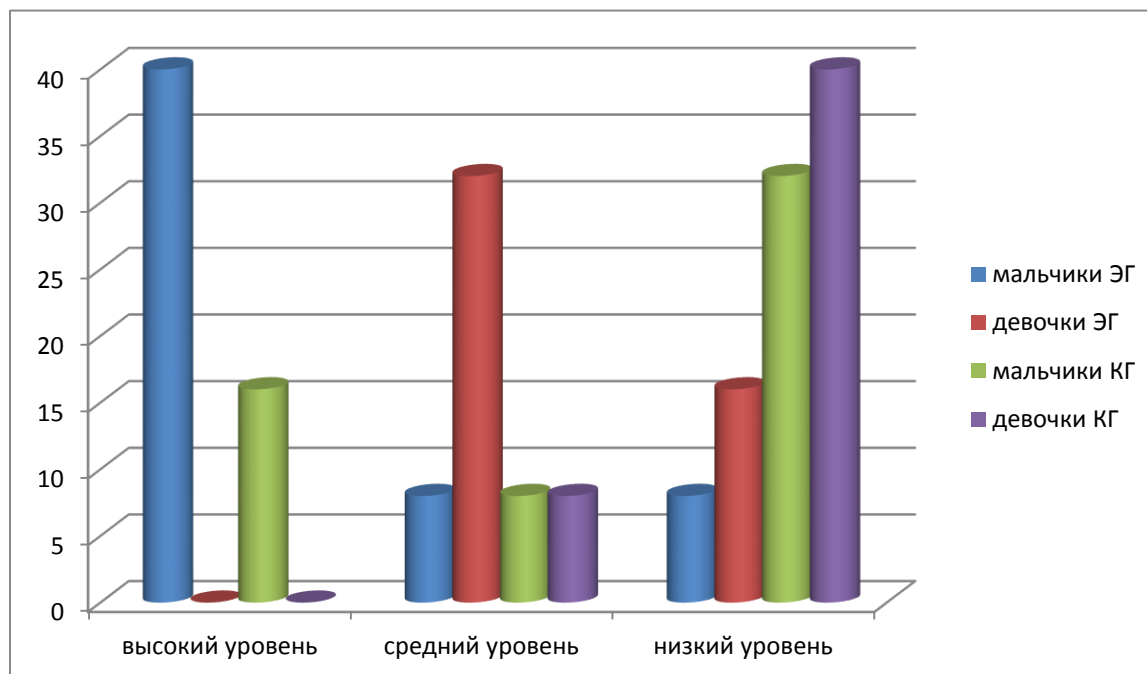


Рисунок 1 Уровни склонности к агрессивности у подростков на констатирующем этапе

На основе полученных результатов, сигнализирующих о необходимости организации работы по психолого-педагогической профилактики склонности

к агрессивности у подростков в образовательном учреждении, нами разработана и реализована программа первичной психолого-педагогической профилактики агрессивности у подростков, с учетом половых особенностей поведения испытуемых. Программа включает в себя комплекс психологических и педагогических способов и форм воздействия на личностные и поведенческие особенности подростков.

На формирующем этапе эксперимента с целью проведения профилактической работы были отобраны и систематизированы игры и упражнения, направленные на снижение уровня агрессивности в общении со сверстниками у подростков, которые использовались в процессе внеклассной работы.

Цель формирующего этапа: профилактика и снижение уровня агрессивности у детей подросткового возраста посредством осознания своего поведения как социально-психологической проблемы, препятствующей личностному развитию и социальной адаптации, а так же формирование целенаправленных адаптивных копинг-стратегий и копинг-стилей, способствующих позитивному принятию себя подростками и позволяющих эффективно – без нарушения личностного развития – преодолевать критические ситуации в жизни.

В ходе проведения экспериментального исследования на данном этапе, были реализованы такие формы и методы работы как дискуссия, интерактивная игра, арт-терапия, консультирование, психоаналитический метод, поведенческая психотерапия и тренинг социальных навыков, при фронтальном (подразумевает в себе работу и мальчиков и девочек совместно), микро групповом (включает в себя работу отдельно с группой мальчиков и группой девочек) и индивидуальном (необходима при работе с конкретными лицами) проведении.

Цель контрольного этапа эксперимента: проведение повторной диагностики уровней склонности к агрессивности у подростков для выявления

эффективности реализованной программы психолого-педагогической профилактики агрессивности у подростков с учетом их пола.

На контрольном этапе исследования была проведена повторная диагностика уровней склонности к агрессивности у подростков посредством тех же диагностических методик, что и на констатирующем этапе эксперимента.

Проведенное исследование показало, что на контрольном этапе эксперимента результаты диагностики значительно отличаются от результатов констатирующего этапа: в ЭГ процент испытуемых с высоким уровнем склонности к агрессивности понизился на 40%; процент испытуемых со средним уровнем склонности к агрессивности остался без изменений; процент испытуемых с низким уровнем вырос на 40%;

в КГ на 8% вырос показатель среднего уровня и понизился показатель высокого уровня; остальные показатели остались без изменений.

Очевидны значительные изменения в сторону понижения уровня склонности к агрессивности у подростков в экспериментальной группе.

На гистограммах (рис.2, рис.3 и рис.4) показаны изменения в уровнях склонности к агрессивности у подростков

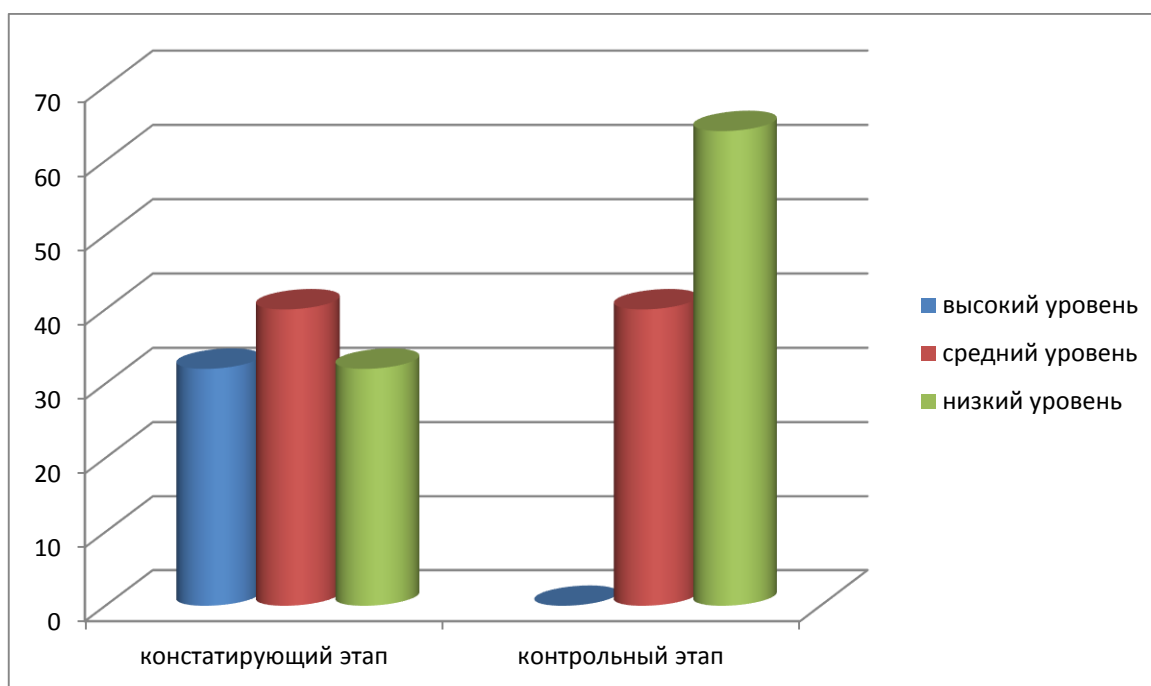


Рисунок 2. Динамика уровней склонности к агрессивности ЭГ

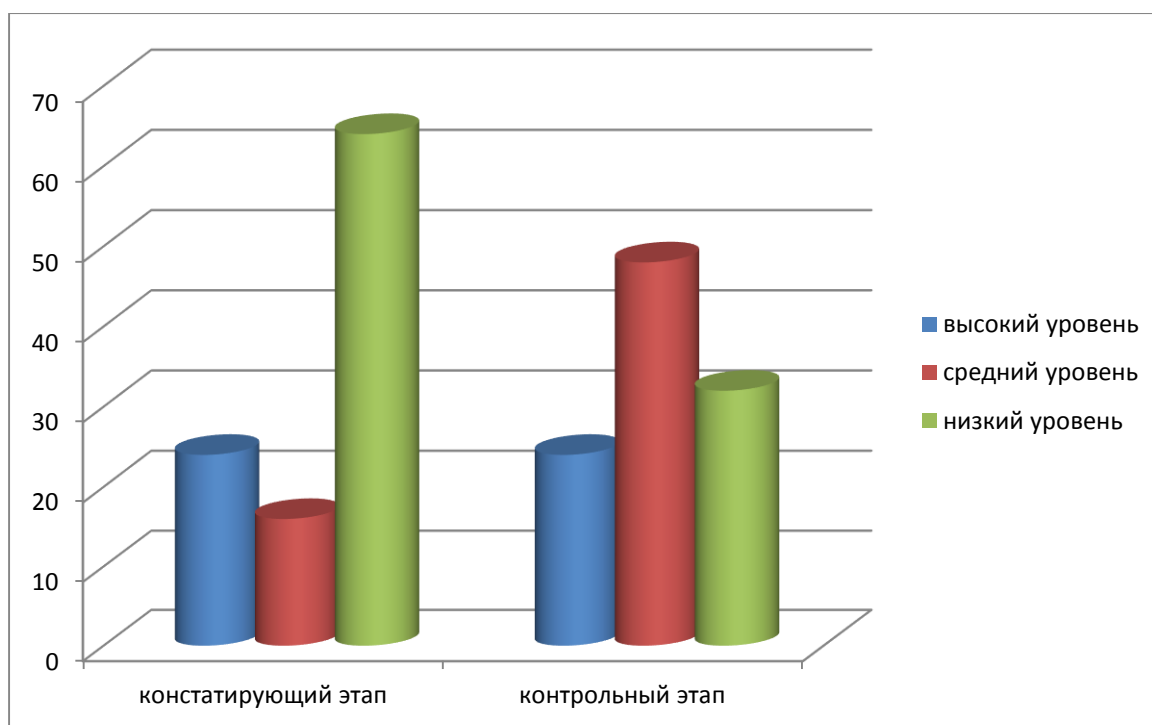


Рисунок 3. Динамика уровней склонности к агрессивности КГ

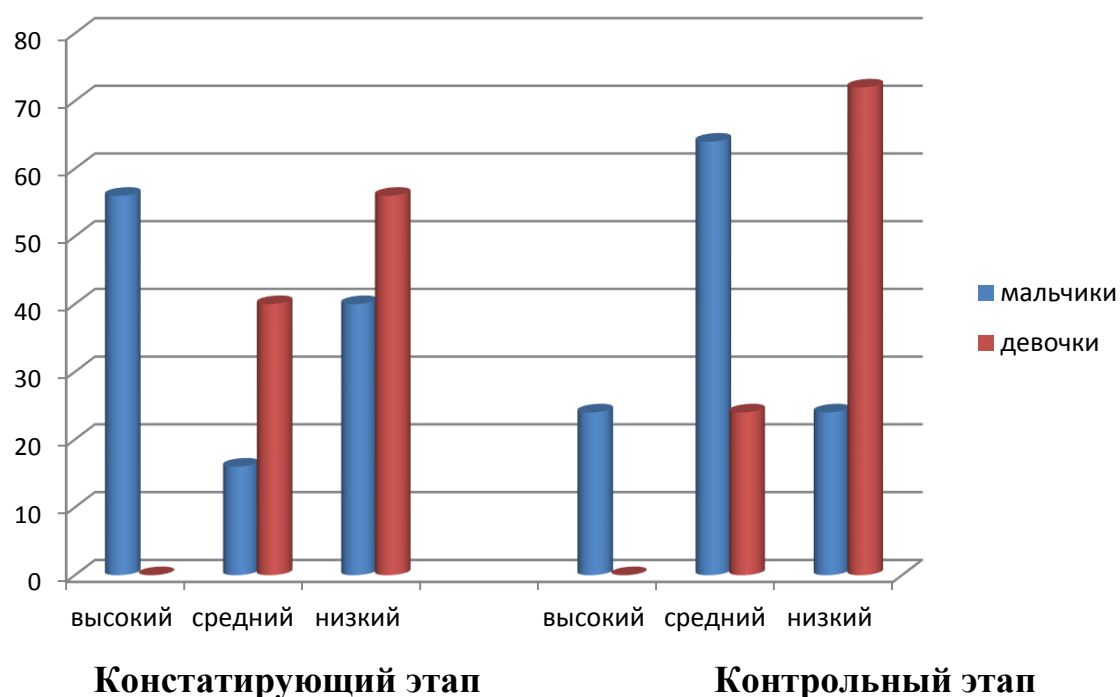


Рисунок 4. Динамика уровней склонности к агрессивности у подростков с учетом их пола

Таким образом, результаты опытно-экспериментального исследования говорят о том, что разработка и реализация программы психолого-

педагогической профилактики, включающая диагностику, профилактическую работу с детьми с учетом их пола с помощью совокупности методов (дискуссия, интерактивная игра, элементы арт-терапии, консультирование, элементы психоаналитического метода, поведенческой психотерапии, тренинг социальных навыков) и форм (фронтальная, микрогруппы, индивидуальная), способствует нормализации уровня агрессивности у подростков.

Список литературы:

1. Алфимова М.В. Трубников В.И. Психогенетика агрессивности [Текст] / Вопросы психологии. – 2000. - № 6. – С.112-121.;
2. Ильин Е.П. Эмоции и чувства: учеб. для вузов. - СПб.: Питер, 2001. – С.350-361.;
3. Левитов Н.Д. Психические состояния агрессии [Текст] / Вопросы психологии. 1967. №6. С.18-21.;
4. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности : учеб. для вузов.- М.: АСТ, 2006. – С.540-573.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

клименко Иван Иванович

*студент 2 курса, факультета математики и естественнонаучного
образования, НИУ «БелГУ»*

РФ, г. Белгород

E-mail: ya.ivan1996454@yandex.ru

Кузнецова Людмила Борисовна

*научный руководитель кандидат психологических наук, доцент, доцент
кафедры психологии НИУ «БелГУ»,*

РФ, г. Белгород

В настоящее время стал очень актуальным вопрос о профессиональном спросе на самостоятельную, активную, инициативную личность. В общей психологии самостоятельность определяется как волевое качество личности, выраженное в умении по собственной инициативе ставить цель, находить пути ее достижения и практически выполнять принятые решения [2, с . 152].

Самостоятельность является основой формирования творчества в деятельности субъекта, а творческая деятельность - это активное взаимодействие субъекта с окружающим миром, в результате которого он целенаправленно изменяет этот мир и себя и создает нечто новое, имеющее общественное значение. Поэтому будущее прямо зависит от усилий школы: насколько хорошо она обеспечит развитие активности и самостоятельности обучающихся в обучении [3].

Целью, проведённого нами нашего исследования было изучение особенностей проявления и развития самостоятельности у подростков. Мы выдвинули предположение о том, что формирование самостоятельности в подростковом возрасте определяется типом акцентуаций характера подростка.

Мы использовали следующие психодиагностические методики.

1) Методика «Стиль саморегуляции поведения» (В. И. Моросанова), для выявления самостоятельности подростка как субъекта деятельности;

2) Методика межличностной зависимости (Р. Гиршфильд), для выявления самостоятельности подростка как субъекта межличностных отношений.

3) Методика диагностики акцентуаций характера (Леонгарда-Шмишека) [3].

Перейдем к анализу полученных результатов. Первоначально, мы проанализировали соотношение средних значений числовых показателей каждой шкалы акцентуаций в общей выборке респондентов. По результатам исследования было выявлено следующее распределение типов: большое количество обучающихся, у которых выявлен гипертимный тип «акцентуаций характера» он составил -14%, далее следуют эмотивный, экзальтированный, демонстративный и циклотимный типы акцентуаций с одинаковым процентным соотношением – 12%. Следует отметить, что ни один тестируемый не показал значений, лежащих в пределах интервала «без акцентуаций».

Следующим нашим шагом было выявление самостоятельности личности как субъекта взаимоотношений у подростков с разными типами акцентуаций. Для этого мы воспользовались данными методики межличностной зависимости (Р. Гиршфильд). Нами были отобраны 4 группы подростков с ярко-выраженными типами акцентуаций, которые мы сравнили по показателю межличностной зависимости. На рисунке 1 представлены показатели межличностной зависимости у подростков гипертимного, циклотимного, экзальтированного и демонстративного типов.

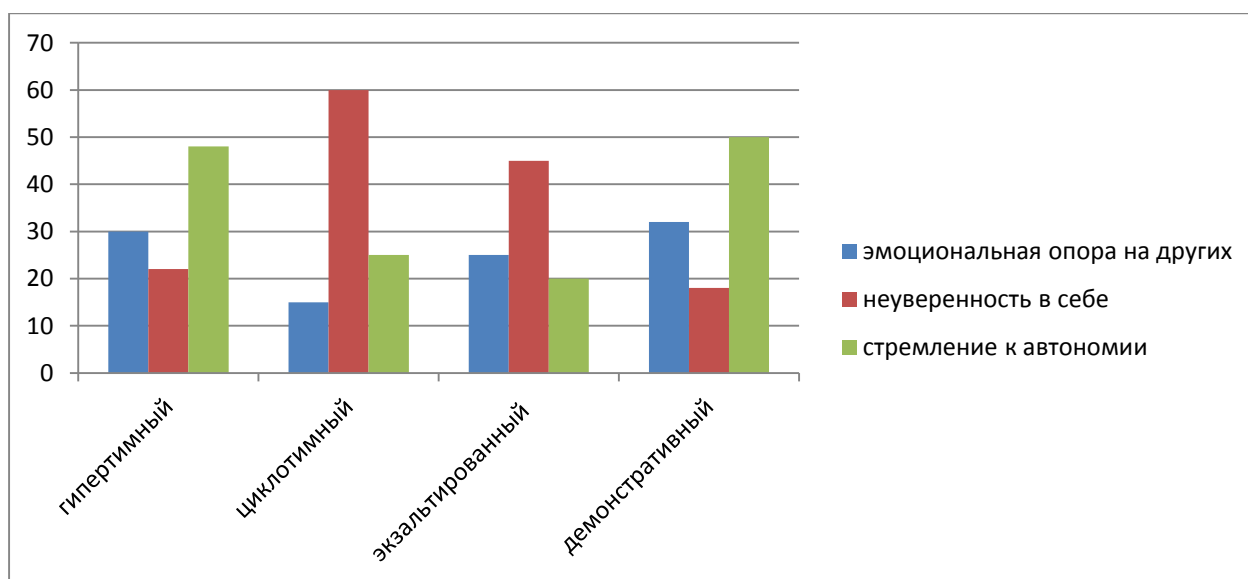


Рисунок 1. Проявление зависимости в отношениях у подростков с различными типами акцентуаций

Анализируя полученные данные можно предположить, что каждому акцентуированному типу характера соответствует в большей степени определенный тип межличностной зависимости:

Гипертимному типу акцентуаций характера соответствует в большей степени стремление к автономии - самостоятельность, юноши становятся более авторитетными, т.к. стараются опираться на свой ум и опыт, становятся менее вспыльчивыми, уступчивыми, пытаются помочь людям, поддержать и подбодрить.

Циклотимному типу: неуверенность в себе – дети работают и учатся неровно — по настроению и вдохновению, хотя в состоянии подъёма такие дети тянутся к компаниям, ищут общения.

Экзальтированному типу: неумеренность в себе - предпочтение позиции ведомого, неспособность самостоятельного принятия решения, уступчивость, неуверенность в собственном мнении.

Демонстративному типу: стремление к автономии с эмоциональной опорой на других – потребность в опеке, защите, советах со стороны других, чрезмерная зависимость от внешней оценки, от чужого мнения.

Для выявления проявлений самостоятельности подростков как субъектов деятельности мы использовали методику «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова). Результаты данной части нашего исследования представлены на рисунке 2.

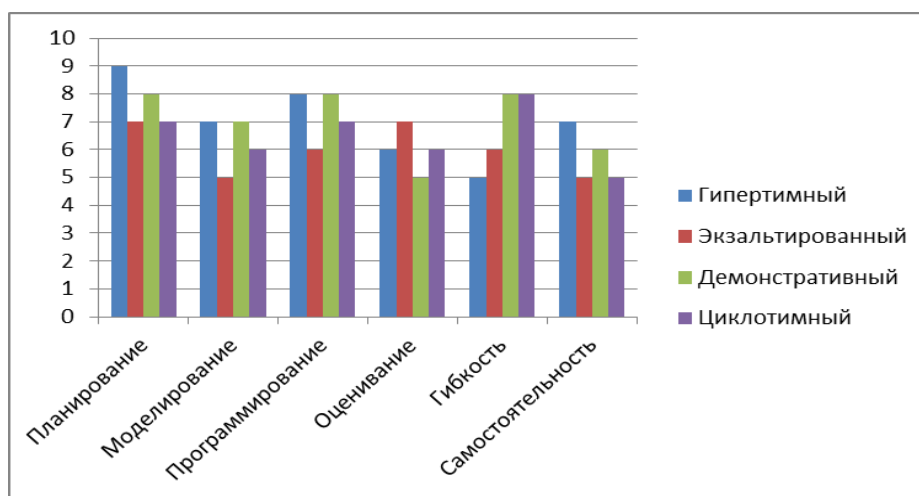


Рисунок 2. Организация стилей саморегуляции у подростков с различной акцентуацией характера

Анализируя полученные данные можно заметить, следующие особенности подростков с различными типами акцентуаций:

1) Для подростков с гипертимной акцентуацией характера высокая сформированность таких качеств, как планирование, программирование и самостоятельности, что позволяет сделать вывод о соответствии индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции испытуемых с гипертимной акцентуацией характера специфике оперативного стиля регуляции деятельности. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели.

2) Демонстративный тип так же характеризуется высоким уровнем планирования, что характеризует индивидуальные особенности выдвижения и удержания целей, программирования, а также хорошей гибкостью, что делает акцент только на себе, а также тем, что их слову доверять порой очень сложно. Наименее выраженным у подростков данного типа акцентуации является такой показатель, как оценивание, что свидетельствует о неразвитой способности замечать свои ошибки, а так же не критичности к своим действиям.

3) Подростки с циклотимным типом характера отличаются волнообразной сменой настроения и поведения. Их стиль саморегуляции характеризуется высоким уровнем гибкости. Наименее выраженным в их стиле саморегуляции является показатель самостоятельности, что свидетельствует об их зависимости от мнений и оценок окружающих.

4) У подростков экзальтированного наиболее выраженными являются показатели планирования и оценивания. Таким образом, сильной стороной их индивидуального стиля деятельности являются такие черты, как: сформированность потребности в осознанном планировании деятельности, а так же адекватная оценка как самого факта рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины. Наименее выражены у них являются показатели моделирование и самостоятельность. Это

свидетельствует о недостаточно адекватной оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств, что проявляется в фантазировании, резким перепадам отношения к развитию ситуации, последствиям своих действий

Анализ результатов проведённого нами исследования позволяет сделать вывод о том, что тип акцентуации характера подростка накладывает отпечаток на проявления его самостоятельности как субъекта межличностных отношений и как субъекта деятельности. В то же время при формировании самостоятельности в первую очередь необходимо заботиться о формировании целостной личности. Самостоятельность возникает не спонтанно, произвольно и не сама по себе, она определяется условиями, в которых формируется личность в целом.

Список литературы:

1. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2005. – 96 с.
2. Онищук, В.А Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 2014. - 191 с.
3. «Психология XXI века» 26-28 апреля 2012 года, Санкт-Петербург / Под науч. ред. Р.А. Березовской – СПб: Издат-во С.-Петербур. ун-та, 2012. – 484 с.

ОЦЕНКА СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ СВОЕЙ ГОТОВНОСТИ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ГЕНДЕРНОРОЛЕВОЙ ДИСГАРМОНИЕЙ

Клюева Марина Владимировна

*студент 6 курса, направление подготовки «Психология»,
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»,
РФ, г. Ялта
E-mail: marina_klueva93@mail.ru*

Мартынюк Ольга Борисовна

*научный руководитель, кандидат психологических наук, доцент Гуманитарно-педагогической академии, ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»,
РФ, г. Ялта*

Постановка проблемы. Гендерное развитие связано со многими трудностями и нарушениями, которые обуславливают различные психологические проблемы личности. Существует противоречие между потребностью психологической практики в специалистах, которые способны работать с клиентами, в частности с детьми, имеющими гендерные проблемы, и недостаточной теоретической и практической подготовкой таких специалистов.

В последние годы стал особенно актуален индивидуально-дифференцированный подход к ребенку в зависимости от его пола. Гендерное воспитание и обучение – это организация психолого-педагогического процесса с учетом половой идентичности, особенности развития детей в ходе полоролевой социализации. Актуальность данного вопроса о гендерном воспитании детей заключается в том, что в современном обществе происходят социальные изменения, во-вторых, изменяются психологические установки общества, отсутствует дифференцированный подход в воспитании мальчиков и девочек, построение образовательного процесса идет без учета полоролевой социализации мальчиков и девочек. Развитие гендерной идентичности личности – это сложный процесс. Это путь не только к гармоничному развитию гендерной сферы человека, но и к гармонии его отношений с лицами

противоположного пола и с социальным миром вообще, к гармоничности личности в целом [4, с. 37].

Изложение основного материала статьи. В пределах реализации подготовки специалистов в области сферы образования четко встает вопрос становления гендерной компетентности, как одной из важных составляющей профессиональной компетентности будущего психолога, способного к организации и выполнению различных видов деятельности. Главной и первоочередной задачей, стоящей перед педагогами-психологами в образовательных учреждениях должна быть задача осуществления дифференцированного подхода к девочкам и мальчикам, как при общении, так и при организации и руководстве различными видами деятельности на занятиях и в повседневной жизни [2, с. 167].

Первичное же освоение и развитие этого профессионального новообразования приходится как раз на период обучения в вузе, когда происходит активное становление студентов как специалистов. Это позволяет готовить молодых специалистов к работе в будущем, к различным видам деятельности при выполнении всего спектра гендерных ролей, как одного из способов обособления в обществе и интеграции с ним. Сложность на наш взгляд состоит в том, что обучение в вузе не делает возможность научить студентов гендерной компетентности в рамках традиционного подхода. Формирование данной структуры связано, прежде всего, с развитием основополагающих способностей студента таких, как перцептивные, коммуникативные, организационные, проектировочные, исследовательские, то есть тех способностей, которые позволят осуществлять педагогическую деятельность наиболее успешно [4].

Кроме гендерно-ролевых девиаций существует много психологических проблем, связанных с трудностями и нарушениями гендерного развития человека. Подготовка будущих психологов к профессиональной работе с детьми с гендернорольевой дисгармонией состоит из трёх взаимосвязанных блоков (рис. 1.).



Рисунок 1. Структура процесса подготовки будущих психологов к профессиональной работе с детьми с гендернорололевой дисгармонией

Исходя из структурных составляющих подготовки будущих психологов к профессиональной деятельности с детьми с гендернорололевой дисгармонией определены подходы, используемые в её процессе.

Когнитивный компонент подготовки будущих специалистов предполагает знаниевый подход, сущность которого заключается в определении совокупности профессиональных знаний, умений и навыков, которые необходимы для готовности к решению конкретной задачи, к действию в конкретной ситуации. Это так называемые специально-предметные компетенции, в качестве которых выступают предметные профессионально-ориентированные вопросы, ситуации и задачи теоретического и прикладного характера, к решению которых должен быть подготовлен обучающийся после изучения предмета. Компетентностный подход в образовании предполагает усвоение не отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими

в комплексе. Поэтому помимо специально-предметных компетенций в систему компетенций входят:

- надпредметные (межпредметные) компетентности, которые часто называют ключевыми, базовыми;
- общепредметные компетентности, которые обучающийся приобретает при изучении того или другого учебного предмета [1, с. 23].

Таким образом, ориентация содержания образования на развитие компетентностей обучающихся, прежде всего, предполагает основательную разработку систему компетентностей разного уровня. Такая система должна содержать элементы комплекса компетентностей, которые связаны с содержанием и структурой и могут развиваться у обучающихся постепенно в зависимости от учебного предмета, года обучения. Только такой системный подход к изучению результатов обучения на каждом из его этапов позволит осуществить соответствующие изменения в содержании образования, которые должны отразиться в стандартах образования и учебных программах по отдельным дисциплинам. Помимо указанных компетенций у выпускника вуза должны быть сформированы ключевые надпрофессиональные компетенции, к которым, в первую очередь, относятся социальные, межличностные, личностные [3, с. 132].

Исходя из ответов студентов-психологов на контрольно-проверочные вопросы по теме «Гендерной идентичности и гендерноролевой дисгармонии личности», большинство студентов оценили собственную готовность с детьми с гендерноролевой дисгармонией на недостаточном уровне, так как считают, что они мало ознакомлены с теоретической точки зрения на данную проблематику, так 14 студентов оценили свою готовность к работе на 3 балла, 6 испытуемых дали оценку – 2, и только 4 будущих психолога оценили свои знания на 5, а остальные 6 студентов не смогли отметить свой уровень подготовки к работе с детьми с гендерноролевой дисгармонией, обозначив лишь необходимость проводить со студентами-психологами специальную подготовку по формированию их знаний и умений, связанных с работой

с детьми с гендерноролевой дисгармоний и проведение не только теоретическое, но и практическое (рис.2.).

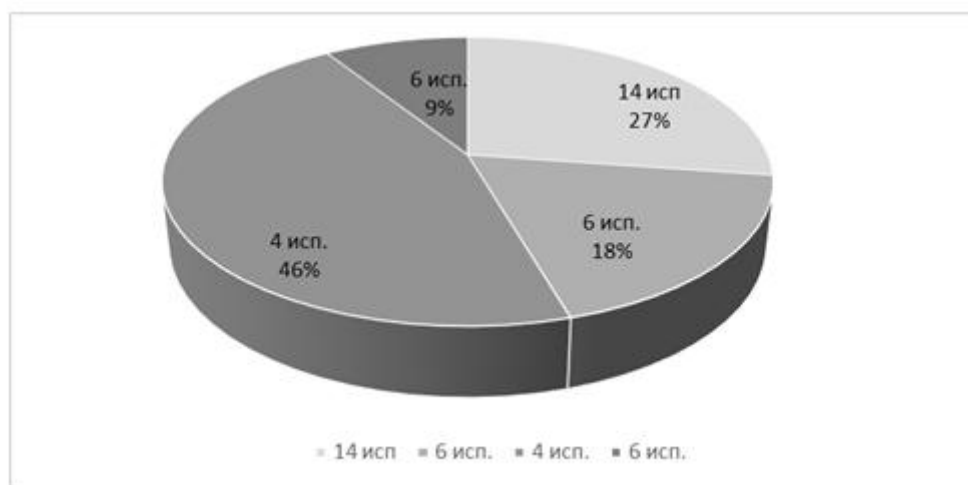


Рисунок 2. Оценка студентов своей готовности к работе с детьми с гендерноролевой дисгармонией

В результате экспертной оценки по подготовке студентов-психологов к работе с детьми с гендерноролевой дисгармонией, можно предположить о том, что уровень подготовки к будущей работе с детьми с гендерноролевой дисгармонией недостаточен, однако студенты оценили актуальность гендерной проблематики в настоящее время на высоком уровне, что свидетельствует о том, что необходимо повышать уровень подготовки студентов с гендерноролевой дисгармонией.

Гендерно-ориентированное построение системы образовательного процесса, базирующееся на идее социального конструирования, способно обеспечить активный характер усвоения социального опыта студентами. Будущий специалист, только создавая гендерные правила и гендерные отношения, а, не только усваивая и воспроизводя их, будет способен в дальнейшей профессиональной деятельности развивать гендерную культуру, способствовать конструированию гендера личности и сообщества, к которому данная личность принадлежит [5, с. 24].

Образовательные учреждения смогут ориентироваться не только на адаптивную форму социализации, но, развивая активную личность, преобразовывать социальную среду, создавать новые гендерные отношения в обществе. В этом студенту будет способствовать преподаватель высшей школы, обладающий гендерной компетентностью.

По мнению студентов, основной целью гендерного образования является обеспечение гендерного равенства в обществе, формирование толерантности и уважения к другому, развитие чувствительности к фактам гендерного неравенства, формирование личности, свободной от гендерных стереотипов, способной выстраивать свою индивидуальную траекторию развития, и что в образовательном учреждении не достаточное количество часов отведено на изучение гендерной проблематики, и что на протяжении всего обучения студентов-психологов необходимо изучение гендерной проблематики.

Список литературы:

1. Антология гендерных исследований. Сб. пер. / Сост. и комментарии Е. И. Гаповой и А. Р. Усмановой. – Мн: Прополис, 2000. – 120 с.
2. Бендас Т. В. Гендерная психология: Учеб. пособие / Т. В. Бендас. – СПб.: Питер, 2006. – 431 с.
3. Берн Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. – 320 с.
4. Василец Т. Б. Мужское и женское в структуре личности и в психологической практике / Т. Б. Василец // Психодрама и современная психотерапия. – 2006. – № 1. – С. 18 -30.
5. Клецина И. С. Самореализация личности и гендерные стереотипы / И. С. Клецина // Психологические проблемы самореализации личности. – Вып. 2. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1998. – С. 188-202.

ВОЗДЕЙСТВИЕ АРТ-ТЕРАПИИ НА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ЛИЦ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

Коннова Марина Викторовна

студент 4 курса факультета медицинской психологии и социальной работы Самарского государственного медицинского университета,

РФ, г. Самара

E-mail: marina1105konnova@yandex.ru

Фильштинская Елена Геннадьевна

научный руководитель, старший преподаватель СамГМУ,

РФ, г. Самара

Повышение средней продолжительности жизни в современном российском обществе сопровождается тенденцией стойкого демографического старения, в связи с чем прослеживается увеличение интереса к исследованию социально-психологических аспектов данной возрастной группы [6]. Последствия неблагоприятных изменений, связанные с кризисной ситуацией в социуме, отражаются на состоянии лиц пожилого возраста как особо уязвимой категории. Главными ориентирами при разработке и внедрении социально-психологических технологий социальной работы с пожилыми людьми становятся активизация позиции клиента в процессе оказания помощи, гармонизация межличностных отношений, усиление самоответственности [3].

Социальные условия, в которых пребывает человек в старости, могут создавать риск одиночества, апатии, разрушения социальных связей. Среди многообразия методов, направленных на повышение активности и усиление адаптивных способностей, можно выделить арт-терапию, приобретающую всё большую распространенность и значимость в практике социальной работы с пожилыми людьми [8]. Арт-терапия – метод, связанный с раскрытием творческого потенциала индивида, человеческих ресурсов, самостоятельным поиском оптимального решения проблем [2]. Геронтопсихологическая практика рассматривает арт-терапию как средство сохранения жизнедеятельности пожилых, реализации их творческого потенциала и мотивирования активности.

Главной направленностью применения арт-терапии в социальной работе становится ориентация на повышение качества жизни лиц пожилого возраста [3]. Арт-терапия, основываясь на решении проблем самоактуализации и социальной изоляции пожилых людей, приобретает значение в практике социальной реабилитации как социально-психологическая услуга, предоставляющаяся в центрах социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов, пансионатах, реабилитационных центрах для инвалидов, центрах дневного пребывания и других учреждениях [7].

Недостаток социально-значимой деятельности, незаинтересованность в какой-либо творческой активности, узкая направленность интересов характерны для неудовлетворенных качеством жизни пожилых людей. Совокупность этих признаков является причиной выстраивания у данных лиц негативной жизненной стратегии старения. Отсутствие самореализации приводит к депривации, проявляющейся в агрессии, следствием которой является возникновение ряда соматических заболеваний [1]. Приведенная взаимосвязь здоровья человека с организацией его времяпровождения подтверждает необходимость создания условия для организованного межличностного взаимодействия, активности на основе творчества.

Вовлечение пожилых людей в арт-терапевтическое пространство, корректно поддерживающее активность каждого субъекта в творческом самовыражении и преобразении его как окружающего, так и внутреннего мира, помогает человеку как определиться с выбором конкретного вида творческой деятельности в качестве ведущего средства внешней актуализации своего состояния, так и приобрести или восстановить утраченные навыки уверенного адекватного социального взаимодействия. Взаимодействие в группе на основе творческой работы создаёт среду, в которой формируется содержательная составляющая социально значимой деятельности [1]. Занятие арт-терапией в групповой форме развивает ценные социальные навыки, позволяет осваивать новые роли и проявлять личностные качества, прослеживать положительное влияние изменения собственного поведения на окружающих [4].

Исследование результатов воздействия арт-терапии на социально-психологическое состояние пожилых людей проводилось на базе социально-реабилитационного отделения государственного бюджетного учреждения Самарской области «Центра социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов». Количество лиц, принявших участие в исследовании, составило 60 человек в возрасте от 58 до 72 лет.

Экспериментальная группа численностью 30 человек состояла из клиентов, получающих социально-психологическую помощь по программе «Искусство жить», направленной на развитие личностных ресурсов пожилых людей и инвалидов для адаптации к изменениям социально-экономических условий. В реализации программы принимают участие психологи и специалист по социальной работе. Курс рассчитан на 3 недели и включает в себя 9 занятий, длительностью 90 минут, среди которых представлены следующие направления арт-терапии:

- музыкальная терапия (коррекция эмоционально-чувственного состояния в процессе прослушивания музыкальных произведений, релаксационные техники),
- терапия визуально-пластическими художественными средствами (терапия рисунком, цветотерапия, монотипия, просмотр и интерпретация репродукций художественных произведений),
- сказкотерапия (сочинение, чтение по ролям готовых сказок),
- драматерапия (написание сценария и проигрывание театральных постановок).

Контрольная группа численностью 30 человек была представлена клиентами, не принимающими участие в занятиях по арт-терапии, получающими иные услуги социально-реабилитационного отделения Центра.

В качестве диагностических методик были применены следующие: методика диагностики субъективного ощущения одиночества Д. Рассела, М.Фергюсона, опросник САН (самочувствие, активность, настроение), опросник SF-36 (Medical Outcomes Study-Short Form), предназначенный для

исследования неспецифического качества жизни, связанного со здоровьем, вне зависимости от имеющегося заболевания, половых, возрастных особенностей и специфики того или иного лечения [5].

В таблице 1 представлены результаты методики диагностики субъективного ощущения одиночества Д. Рассела, М. Фергюсона.

Таблица 1.

Результаты исследования субъективного ощущения одиночества (ср. зн.)

| Группы | Уровень одиночества |
|------------------------|---------------------|
| Экспериментальная | 9,6 |
| Контрольная | 18,6 |
| U-критерий Манна-Уитни | 185,5* |
| p | 0,0001 |

* - результаты значимы при $p < 0,05$

Уровень субъективного ощущения одиночества контрольной и экспериментальной групп, согласно усредненным значениям, находится в пределах низкого уровня (0-20 баллов), однако средний показатель контрольной группы (18,6 баллов) значительно выше среднего показателя экспериментальной группы (9,6), и приближен к среднему уровню ощущения одиночества, равному значениям от 20 до 40 баллов. Анализ результатов исследования показал, что респонденты экспериментальной группы, посещающие занятия по арт-терапии, чувствуют себя менее одинокими, чем респонденты контрольной группы, не занимающиеся арт-терапией.

В таблице 2 представлены результаты исследования методики САН (самочувствие, активность, настроение). Среднее значение шкалы настроения экспериментальной группы находится в диапазоне нормальных оценок (5 – 5,5), средние значения самочувствия и активности выше нормы, что говорит о крайне благоприятном состоянии респондентов экспериментальной группы по данным показателям. Результаты по контрольной группе не ниже границы неблагоприятного состояния (4,0), что определяет их уровень немногим выше

среднего. По всем шкалам оценки обследуемых экспериментальной группы значимо выше, чем контрольной.

Таблица 2.

Результаты исследования самочувствия, активности, настроения (ср.зн.)

| Группы | Самочувствие | Активность | Настроение |
|--------------------------|--------------|------------|------------|
| Экспериментальная группа | 5,9 | 5,6 | 5,4 |
| Контрольная группа | 4,4 | 4,7 | 4,8 |
| U- критерий Манна-Уитни | 91,0* | 212,0* | 153,0* |
| p | 0,000001 | 0,0004 | 0,00001 |

*- результаты значимы при $p < 0,05$

Результаты исследования качества жизни по методике Short Form Medical Outcomes Study (SF-36) в виде усредненных значений показателей 8 трансформированных шкал респондентов экспериментальной и контрольной групп представлены в таблице 3.

Таблица 3.

Результаты исследования трансформированных шкал SF-36 (ср.зн.)

| Группы | PF | RP | BP | GH | VT | SF | RE | MH |
|--------------------------|--------|---------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Экспериментальная группа | 78,5 | 80,8 | 59,3 | 67,9 | 63,7 | 78,3 | 80,0 | 68,3 |
| Контрольная группа | 62,2 | 42,5 | 54,6 | 46,8 | 48,8 | 61,3 | 28,9 | 53,9 |
| U- критерий Манна-Уитни | 263,0* | 188,5* | 346,0 | 199,0* | 206,0* | 255,5* | 137,0* | 196,0* |
| p | 0,005 | 0,00007 | 0,119 | 0,0002 | 0,0003 | 0,004 | 0,001 | 0,0002 |

*- результаты значимы при $p < 0,05$

Сравнительный анализ результатов исследования качества жизни экспериментальной и контрольной групп отражает существенные различия по показателям влияния физического состояния на ролевое функционирование (RP) и влияния эмоционального состояния на ролевое функционирование (RE). У респондентов экспериментальной группы $RP=80,8$ и $RE=80,0$. У респондентов контрольной группы $RP=42,5$ и $RE=28,9$. Низкие показатели по данным шкалам свидетельствуют об ограничениях физическим и эмоциональным состоянием здоровья повседневной деятельности человека. В контрольной группе показатели по этим шкалам значительно ниже, чем в экспериментальной

группе, поэтому можно предположить, что респонденты контрольной группы испытывают большие затруднения в бытовой активности по причинам, обусловленным их неблагоприятным физическим и эмоциональным состоянием.

Интерпретация полученных результатов позволяет определить, что респонденты экспериментальной группы имеют по всем показателям опросника качества жизни SF-36 достаточно высокие баллы, более приближенные к уровню идеального здоровья, что говорит о положительной оценке ими собственного качества жизни по критериям душевного и физического благополучия. Респонденты контрольной группы отмечают, что испытывают физические ограничения вследствие ухудшения здоровья, утомленность и снижение жизненного тонуса, социальной активности, а также, в сравнении с экспериментальной группой, большим психическим неблагополучием, наличием депрессивных, тревожных переживаний. Респонденты контрольной группы также больше подвержены ограничениям в повседневной работе в результате ухудшения эмоционального и физического состояния. Не обнаружено значимых различий в контрольной и экспериментальной группе по шкале интенсивности боли (ВР).

Результаты исследования подтверждают пользу арт-терапевтических занятий для социально-психологического состояния пожилых людей. Они чувствуют себя менее одинокими, поскольку у них есть возможность развития навыков общения, поддержания социальных контактов. Арт-терапия влияет на показатели настроения, самочувствия, активности, повышая их субъективную оценку пожилыми людьми. Определение уровня собственного качества жизни, как обобщающей характеристики критериев физического и психического здоровья, значительно отличается в положительную сторону от оценок пожилых людей, не задействованных в творческой деятельности.

Арт-терапия в современной практике социальной работы является важным элементом в процессе развития адаптивных способностей пожилых людей, способствующим активному долголетию, предупреждению социальной

изоляции, положительной самооценке, улучшению эмоционального состояния, удовлетворенности жизнью.

Список литературы:

1. Ермак Н.А. Педагогическая поддержка качества жизни людей пожилого возраста средствами художественного творчества: Автореф. дис. д-ра пед. наук. - Ростов-на-Дону, 2009. - 53 с.
2. Киселева М.В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе – СПб.: Изд-во Речь, 2007. - 336 с.
3. Копытин А.И. Социальная и клиническая арт-терапия // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика электрон. науч. журн. - 2013. - № 2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа. URL: http://medpsy.ru/climp/2013_2_2/article10.php (дата обращения: 11.01.2016)
4. Кузьмина Т.В. Элементы арт-терапии как ресурс повышения профессиональной компетенции социального работника // Электрон. науч.-образов. журн. ВГПУ «Грани познания». - 2011. - № 3 (13). [Электронный ресурс]. – Режим доступа. URL: <http://www.grani.vspu.ru/jurnal/18> (дата обращения: 20.01.2016)
5. Массальский Р.И. Исследование качества жизни населения Германии с помощью опросника SF-36 // Современные проблемы науки и образования: электрон. науч. журн. 14.07.2015. [Электронный ресурс]. – Режим доступа. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20564> (дата обращения: 13.02.2016)
6. Платонова Н.М. Инновации в социальной работе – М.: Академия, 2012. - 256 с.
7. Постановление от 30.12.2014 № 863: Об утверждении порядков предоставления социальных услуг поставщиками социальных услуг в Самарской области и признании утратившими силу отдельных постановлений Правительства Самарской области // Социальный портал министерства социально-демографической и семейной политики Самарской области. [Электронный ресурс]. – Режим доступа. URL: <http://www.gosuslugi.samara.ru/msdr/portal/lawdoc?lawdocId=430989796> (дата обращения: 10.01.2016)
8. Холостова Е.И. Технология социальной работы – М.: Дашков и К, 2013. – 477 с.

ЭКСПЛИЦИТНЫЙ И ИМПЛИЦИТНЫЙ АСПЕКТЫ СУБЪЕКТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Кормухина Ирина Александровна

*магистрант второго года обучения, Самарский филиал
Московского городского педагогического университета,*

РФ, г. Самара

E-mail: art_karamel@list.ru

Яньшин Петр Всеволодович

*научный руководитель, доктор психологических наук, профессор
Самарского филиала МГПУ,*

РФ, г. Самара

В числе структурных составляющих деятельности человека одним из элементов является фактор психофизической готовности (функциональное состояние активности), которая включает в себя все необходимые и достаточные для успешного решения поставленной задачи элементы предстоящего действия. Е.В. Матухно (2009) отмечает, что психологическая готовность является непременным условием как инициации деятельности, так и ее эффективного решения [5]. От состояния человека зависит его возможность эффективно выполнять тот или иной вид деятельности. Отклонение от оптимального функционирования системы ведет, как правило, к снижению эффективности деятельности [2]. В связи с этим диагностика функциональной готовности субъекта к деятельности, ошибки которой имеют большой экономический резонанс, остается актуальной задачей психологии [8].

Одной из самых главных особенностей человека является то, что он способен трудиться, а любой вид труда по своей сути является деятельностью. Психологическая теория деятельности вводит принцип активности, что, с точки зрения теории деятельности - свойство самого субъекта, т.е. источник активности находится в самом субъекте в форме осознаваемой цели, на достижение которой направлено действие. Активность личности (как функциональное состояние), направленная на достижение успешности при выполнении какой-либо деятельности, имеет мотивационное основание в виде реализации системы целей. А.В. Брушлинский (1997) пишет,

что смысл мотивации, обладающей побудительными и энергетизирующими свойствами, заключается в том, что субъект более эффективно выполняет деятельность, соответствующую его основной, закреплённой в процессе жизни установке [3].

А.Н. Леонтьев говорит о том, что мотивы в целом «не отделены от сознания», но бывают ситуации, когда мотивы деятельности не сознаются субъектом отчетливо, когда он не отдает себе отчета в том, что заставляет его совершать те или иные действия. При этом, неосознаваемые мотивы также находят свое психическое отражение в форме эмоциональной окраски действий. В основе одной и той же деятельности может лежать несколько мотивов, осознаваемых в разной степени. Также один и тот же мотив может в структуре одной деятельности выполнять функцию смыслообразования, тогда как в другой – функцию дополнительной стимуляции. Смыслообразующие мотивы всегда занимают более высокое иерархическое место, причем для самого человека они могут оставаться «скрытыми» как со стороны сознания, так и с эмоциональной стороны. Несознаваемое и сознаваемое, по мнению А.Н.Леонтьева, не противостоят друг другу. Они представляют собой только разные формы и уровни психического отражения [4].

Эмоции отражают отношения между мотивами и выполнением отвечающей им деятельности. Они следуют за актуализацией мотива до рациональной оценки адекватности деятельности достижению поставленной цели. Таким образом, функция эмоций в потребностной сфере может быть определена как индикация «плюс-минус» санкционирования деятельности [7].

По А.Г. Асмолову, личностные смыслы деятельности обычно представлены на неосознаваемом уровне. Если личностный смысл осознается, он способен стать ценностью личности. Причина перехода личностного смысла с неосознаваемого уровня к осознаваемому кроется в противоречиях и конфликтах между иерархически связанными мотивами. Когда в борьбе один из мотивов побеждает, начинается движение от личностного смысла к деятельности и появляется смысловая установка личности. Именно они

в конечном итоге определяют устойчивость и направленность поведения личности, ее поступки. Оценка личностного смысла осуществляется эмоциями [1].

Несовпадение эмоции и личностного смысла не является изначальным и возникает только в результате раздвоения функций мотивов, когда деятельность одновременно отвечает двум или нескольким мотивам. Одни мотивы, побуждая деятельность, придают ей личностный смысл (смыслообразующие), а другие, выполняя роль побудительных факторов, часто остро эмоциональных, – лишены смыслообразующей функции (мотивы-стимулы). Когда важная по личностному смыслу деятельность сталкивается в ходе осуществления с отрицательной стимуляцией, вызывающей сильное эмоциональное переживание, то личностный смысл ее от этого не меняется, а происходит быстро нарастающая психологическая дискредитация возникшей эмоции [4].

П.В. Яньшин и А.Н. Косова (2011) отмечают, три различных научных подхода к роли эмоций в деятельности человека [11]:

- с точки зрения И.Ф. Гербарта и Л.М. Веккера, физиологические изменения, являющиеся компонентами целостного процесса или состояния, носят органический, а не психологический характер, а к эмоциональным феноменам относят осознаваемые психологические события;

- эмоция, по А.Н. Леонтьеву, выполняет функцию представленности личностного смысла в сознании субъекта;

- по мнению У. Джеймса, Ч. Дарвина, П. Жане и других ученых, эмоция представляет собой реакцию всей личности;

- в активационных теориях, представителями которых являются У.Кэннон, Ф. Бард, Д. Хебб, эмоция рассматривается как одно из наивысших значений континуума активации организма для выполнения действия. Возникая как физиологическая преднастройка к действию, эмоция становится доступна осознанию только достигнув определенного «энергетического уровня».

Организация деятельности, включающая осознаваемые и неосознаваемые механизмы, актуализирует проблему изучения соотношения эксплицитного и имплицитного компонентов в организации деятельности. Термин «эксплицитный» определяет то, что поддается прямому и ясному определению, является осознанным, явным и открытым для наблюдения. Имплицитность - это особая форма знания, обладающая такими признаками, как неосознаваемость, невербализуемость, не контролируемость, автоматичность. Психологические источники объясняют данные термины при помощи понятий «бессознательное», «неосознаваемое», «неосознанное», «интуитивное», «автоматическое».

Дж. Кильстром пишет об «имплицитных эмоциях». Примером рассогласования между осознаваемой и неосознаваемой эмоцией является алекситимия – неспособность вербализовать переживаемые эмоции, облечь свои переживания и переживания других людей в словесную форму. При этом физиологические корреляты эмоций не исчезают, соответственно, эти реакции были чем-то запущены. Пусковым фактором могли быть ситуативные признаки, получившие бессознательную аффективную оценку [9].

Неосознаваемое влияние эмоций на поведение человека показано также в изучении взаимосвязи восприятия цвета и функционального состояния человека, описанного П.В. Яньшиным в монографии «Эмоциональный цвет» (1996). Воздействие цвета на психофизическое состояние человека очень разнообразно. С одной стороны, цвет способен влиять на такие изменения в человеческом организме, как состав крови, скорости заживления ран, тонуса скелетной мускулатуры, функции сердечно-сосудистой системы. С другой стороны, влияние цвета проявляется в изменении актуального психологического статуса: возбуждение — тревога — успокоение — расслабление. Цветовое воздействие характеризуется качественным своеобразием для определенного цвета и происходит на бессознательном уровне. П.В. Яньшин различает «субъектную» установку, когда цвет соотносится человеком со своим внутренним состоянием, и «объектную», когда

цвета соотносятся с внешним по отношению к человеку миром [10]. Соответственно, восприятие того или иного цвета способно оказывать воздействие на эмоциональное состояние человека и его физиологические процессы, на активность и готовность к деятельности, причем воздействие это является неосознаваемым.

По словам П.В. Яньшина (2013), «аффект может находиться в неосознаваемом состоянии. Он тесно связан с мотивами и образует устойчивые связи со следами памяти, с когнитивными образованиями (образами, представлениями, «темами») и физиологическими состояниями» [9].

Наряду с эмоциями в теории деятельности рассматривается другой важный психологический феномен – феномен установки, оказывающий непосредственное влияние на деятельность человека. Установка – это особая форма опережающего отражения, конкретизированная на определенное действие, способ внесения определенности в будущее время и проекции (индивидом) себя в будущее. Наличие установки снижает вероятность действий индивида в каких-либо иных направлениях и тем самым способствует формированию определенной линии поведения. Установка выступает как форма выражения в деятельности человека определенного содержания личностного смысла или значения, которое может быть как осознанным, так и неосознанным [3].

Д.Н. Узнадзе указывал на наличие зависимости характера активности субъекта от имеющейся у него установки, то есть готовности человека воспринимать мир определенным образом, действовать в том или ином направлении. Активность при этом выступает как направляемая установкой и существующая благодаря установке, как устойчивая к возмущающим воздействиям среды. Установка может формироваться как осознанно, так и неосознанно. При осознанном варианте она может позже о себе не напоминать: субъект поступает соответственно установке, не анализируя каждый раз последовательность этапов ее реализации. Когда установка формируется неосознанно, субъект в последующем, понимая характер

конкретных действий, не осознает, к чему они ведут в конечном итоге. Неосознаваемая установка не проходит этапа критической оценки [6].

Таким образом, функциональное состояние активности (психологической готовности к деятельности), мотивационный фактор и установка личности на успешность в деятельности выступают как единое мотивационно-смысловое образование, причем как мотивация, так и установка могут носить осознаваемый и неосознаваемый характер. Кроме того, возможно неосознаваемое влияние на деятельность факторов эмоционального порядка, часто возникающих импульсивно, произвольно, что приводит к проблеме диагностики неосознаваемых побудителей деятельности, регулирующих функциональные состояния как ее фоновые характеристики.

Большинство используемых в настоящее время методов психологической диагностики направлено на выявление эксплицитного компонента активности. Поэтому важным вопросом является разработка психодиагностических методик, выявляющих функциональные состояния и установочно-мотивационный компонент не только на эксплицитном (сознательном), но и на имплицитном (неосознаваемом) уровнях психической деятельности.

Список литературы:

1. Асмолов А.Г. Понятие «установка» с позиций деятельностного подхода. URL: <http://hr-portal.ru/article/ag-asmolov-ponyatie-ustanovka-s-poziciy-deyatelnostnogo-podhoda> (Дата обращения: 12.03.16)
2. Карякина Т.Н., Голубь О.В. Методы саморегуляции функциональных состояний личности // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. - 2006. - № 5. - С.71-73.
3. Конюхова Е.Т. Мотивационный фактор формирования установки личности на успешность в профессиональной деятельности // Фундаментальные исследования. – 2006. - №2. – С. 59-61.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1975.
5. Матухно Е.В. Фактор готовности на формирование установки успешности профессиональной деятельности // Ученые записки КнАГТУ. – 2009. - № III-2(3). – С.50-53.

6. Психология активности и поведения: учебно-методический комплекс / Сост. И.А. Коверзнева. – Минск: МИУ, 2010. – 316 с.
7. Психология эмоций / Под редакцией В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
8. Саакян А.С., Саакян Д.С. Аппаратно-программный комплекс для диагностики функциональных состояний // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2002. - №5. - С. 15-16.
9. Яньшин П.В. Измерения бессознательного I. Микрокинетическое психосемантическое детектирование. – Самара: ООО «Издательство ВЕК#21», 2013. – 274 с.
10. Яньшин П.В. Эмоциональный цвет. Эмоциональный компонент в психологической структуре цвета. - Самара, 1996.
11. Яньшин П.В., Косова А.Н. Отражение эмоциональной значимости маскированных семантических стимулов в микромоторике руки // Системная психология и социология. – 2011. - № 3. – С.58-66.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ. АКТУАЛЬНОСТЬ, РЕАЛИЗУЕМОСТЬ И ВОЗМОЖНОСТИ ДАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Лопатина Екатерина Валерьевна

*студент 2 курса, факультет иностранных языков, ЕГУ им. И.А.Бунина,
РФ, г. Елец*

E-mail: kate_yelets.ru@mail.ru

Люленкова Оксана Юрьевна

*научный руководитель, ассистент кафедры психологии и педагогики,
ЕГУ им. И.А.Бунина,
РФ, г. Елец*

Перспективное развитие информационных технологий в современном мире существенно влияет на все сферы деятельности. Одной из таких сфер является образование, начиная с начального обучения, и, заканчивая высшим. Благодаря скоростному развитию сетевых интернет - технологий появилась новая форма самостоятельного обучения - дистанционное обучение. При дистанционном обучении взаимодействие учителя с учеником происходит на расстоянии, интерактивно, используя широкий спектр методов. «Какая бы форма не использовалась при обучении и воспитании человека, она должна соответствовать и отражать общие закономерности науки педагогики, педагогической психологии, закономерности дидактики и частных методик.» [2,с.2] Современные ученые пришли к выводу, что данный тип обучения имеет место быть в обществе, так как результаты и последствия в большей степени остались положительными.

В недалеком прошлом дистанционное обучение активно использовалось по вынужденным причинам:

- дети с ограниченными возможностями;
- профессиональные спортсмены в связи с длительным отсутствием.

В данный момент обучение через интернет стало более востребованным по следующим причинам:

- желание получить образование в учебном заведении, значительно удаленном от ученика;

- получение дополнительного образования;
- одаренные дети, нуждающиеся в индивидуальном темпе учебной деятельности, готовые к значительным объемам информации;
- дети из религиозных семей и общин, которые ограничены в посещении школ, которые воспринимаются не как должный институт социализации.

Расширение причин, по которым выбирается ДО, говорит о том, что данная обучающая форма становится достаточно актуальной и занимает огромную роль в модернизации образования. В России официальная дата развития ДО – май 1997 г. согласно приказу от 30.05.1997 г. № 1050 Минобразования России, который позволил проводить эксперимент ДО в сфере образования. Далее согласно приказу от 06.05.2005 г. № 137 Министерства образования и науки РФ «Об использовании дистанционных образовательных технологий» итоговый контроль при обучении с помощью ДОТ можно проводить как очно, так и дистанционно.

В нашей стране интенсивно ДО стало реализовываться в последнее десятилетие. Открылось значительное количество интернет – школ, активнее стали использоваться методы ДО в среднем и старшем звене общеобразовательных школ, начинает затрагиваться и младшее звено, но здесь, в силу возрастных особенностей, необходимо действовать осторожно, учитывая низкую мотивацию в самостоятельном обучении. Для выпускников школ интерактивное обучение важно в самостоятельной подготовке в ЕГЭ. При удаленности от выбранного ВУЗа и в силу определенных материальных проблем, выпускник может использовать дистанционные курсы для получения высшего образования. Для работников определенных профессий, обязанных систематически повышать квалификацию, ДО дает возможность создать единую образовательную среду. Учитывая вышеперечисленные аргументы в пользу реализации ДО, следует сделать следующий вывод: обучение через интернет обладает определенными положительными чертами:

- разнообразие методов и форм в обучении (к примеру, чат – занятие, веб – занятие, телеконференция, телеприсутствие, что повышает мотивацию, интерес

к образовательному процессу, развивает интеллектуальный и творческий потенциал);

- дальное действие (обучающиеся не ограничены расстоянием, независимо от места проживания);
- экономичность (сокращаются расходы на дальние поездки к месту учебы, экономия времени);
- гибкость (любое удобное время для обучения);
- избирательность (выбор конкретной необходимой программы, дисциплины, которые необходимы обучающимся);
- формирование навыков (самостоятельность, навыки работы в интернете и взаимодействия с техникой).

Для возможности быстрого и эффективного внедрения в образовательный процесс ДО, осуществления обучения на расстоянии, необходимы следующие средства:

- ПК с веб – камерой и подключением к скоростному интернету;
- программные средства видеосвязи, мессенджеры для удобного общения: Skype, ICQ и т.д.;
- специализированный сайт для управления обучением, для более удобного перехода по ссылкам интернет – школы (с целью размещения средств наиболее подходит система управления обучением Moodle).

Дистанционное обучение уместно как дополнительный вид образования, когда имеется определенная база знаний, полученная в очной форме, но заменить традиционное образование не может в силу психологических особенностей:

- отсутствие живого диалога с преподавателем;
- отсутствие соревновательного духа;
- преподаватель не может дисциплинировать ученика;
- низкая возможность определения знаний у ученика (на расстоянии ученик может пользоваться подсказками и материалами);

- низкий уровень индивидуального подхода (невозможно учесть индивидуальные психологические особенности каждого ученика и найти к нему подход).

Для внедрения и развития форм самостоятельного обучения необходимы квалифицированные педагогические кадры. С этой целью создаются курсы по дистанционному обучению, раскрываются методические работы, принципы интерактивного обучения. «Организация повышения квалификации педагогических кадров на основе научно обоснованной виртуальной образовательной среды, позволит реализовать императив непрерывности повышения профессиональной квалификации и психолого – педагогической поддержки учителей в профессиональной деятельности».[1,с.7]

Итак, для расширения возможностей ДО как формы самостоятельного обучения, остро необходимо наличие современных технических средств, подготовленных педагогических кадров, готовых к инновационным процессам в обучении, а также наличие учебных заведений, порталов, федеральных проектов, реализующих частично или полностью идею интерактивного обучения. Приведем несколько примеров:

- НП «Телешкола», веб - сайт <http://www.internet-school.ru/teleschool/> существует с 2000 года, на основе образовательной платформы «Интернет – школа «Просвещение»». Идеология образовательных сетей: объединение ресурсов, преподавателей и тьюторов разных общеобразовательных учреждений, обучение с 1-11 классы, дающее полноценное образование (курсы по предмету, курсы по подготовке к ЕГЭ, экстернат (с 5 по 11 классы), проведение интегративных опытов по химии, физике, биологии с учениками 10-11 классов);

- Школа – экстернат «Экспресс», г. Санкт – Петербург, веб – сайт <http://www.pou.spb.ru/>, особенности школы: экстернат (отдельные предметы, обучение в группе по 5-8 человек, элементы ДО, построена на системе Moodle).

- Международная школа завтрашнего дня, г. Москва, веб – сайт <http://www.schooloftomorrow.ru/> . Особенности школы: система ДО «Школа

завтрашнего дня», семейное обучение с элементами ДО, интернет – обучение, интернет – аттестация, ДО только для 10 - 11 классов.

- Портал, занимающийся ДО interneturok.ru. На сайте представлены материалы для школьной программы с 1- 11 классы.

- Росдистант – федеральный проект создания эффективной системы реализации качественного высшего образования дистанционно. Интегратор проекта – Тольятинский университет – лидер в части внедрения инноваций.

Список литературы:

1. Вайндорф - Сысоева М.Е. Педагогика в виртуальной образовательной среде: Хрестоматия. М.:МГОУ, 2006.- 167 с.
2. Полат Е.С., Моисеева М.В.,Петров А.Е. Педагогические технологии дистанционного обучения/ Под ред. Е.С. Полат.- М., «Академия», 2006
3. Приказ от 06.05.2005 № 137 Министерства образования и науки РФ «Об использовании дистанционных образовательных технологий»// Министерство образования и науки Российской Федерации. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL:<http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?base=LAW;n=54824;req=doc> (дата обращения 20.03.2016)
4. Хусяинов Т.М. Основные характеристики массовых открытых онлайн – курсов (МООС) как образовательной технологии// Наука. Мысль. – 2015. - №2. –С. 21- 29
5. Хуторской А.В. Научно – практические предпосылки дистанционной педагогики// Открытое образование. – 2001.-№2. – С. 30-35.

КЛАССИЧЕСКИЕ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СУЩНОСТИ И РОЛИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Стицюк Элеонора Николаевна

*магистрант второго года обучения, Самарский филиал
Московского городского педагогического университета,
РФ, г. Самара*

E-mail: eleonorasamara@mail.ru

Яньшин Петр Всеволодович

*научный руководитель, доктор психологических наук, профессор
Самарского филиала МГПУ,
РФ, г. Самара*

Изучение проблемы агрессии в связи со своей непреходящей актуальностью насчитывает несколько столетий. В качестве причин агрессивных столкновений в человеческом обществе часто рассматриваются факторы социальной и политической жизни, однако большую роль играют личностные характеристики людей, которые при определенных условиях могут приводить к сложной психологической борьбе, а иногда и к физическим столкновениям [10].

В теоретических психологических исследованиях феномена агрессии можно выделить два основных направления. Первое направление составляют попытки понять сущность агрессии, ее характерные признаки, виды и типы, функции, причем нередко вне связи с причинами и факторами ее возникновения. Второе направление представлено исследованиями причин и факторов, порождающих агрессию, ее механизмов, природы. Описанные научные направления тесно переплетаются между собой [19].

Теоретические подходы, объясняющие агрессивное поведение, включают в себя биологическое и психологическое направления рассуждений и исследований.

Согласно биологическим теориям, агрессия появилась в ходе эволюции как адаптивная форма социального поведения. Такой подход объясняет открытое проявление агрессии как функцию внутренней агрессивной энергии, высвобождаемой внешними сигналами [9]. К. Лоренц писал, что агрессия –

такой же природный инстинкт, как и другие, существующий для того, чтобы животное могло выжить и адаптироваться в процессе эволюции [11]. Ф. Риман отмечает, что агрессия тесно связана со страхом, поэтому актуализация страхов обуславливает агрессивные тенденции [14]. Описанные взгляды на причины и природу агрессии довольно пессимистичны, поскольку не оставляют субъекту выбора. Если агрессия не будет отреагирована вовне, это приведет к саморазрушению субъекта. Демонстрация сопровождающих агрессию эмоций способствует разрядке деструктивной энергии, снижая опасность совершения более опасных действий [7].

Общим для объяснений агрессии с психологических позиций, в отличие от биологических, является положение о том, что агрессивное поведение не является неизбежным. Вероятность возникновения агрессии обусловлена сочетанием множества потенцирующих и препятствующих факторов, связанных как с социальной средой, так и с самой личностью.

З.Фрейд полагал, что психическая жизнь человека олицетворяет собой противостояние двух основных инстинктов: влечения к жизни и влечения к смерти. Инстинкт смерти несет в себе энергию разрушения, он – злоба, ненависть, деструктивность [17]. К.Г. Юнг считает, что в процессе нейтрализации агрессивного поведения происходит его регрессия до более низких, животных форм, которые при своём проявлении в окружающей индивида реальности могут причинить субъекту и обществу значительно более реальный вред, чем при реализации изначальной агрессивности [5]. По мнению А. Адлера, агрессивность является неотъемлемым качеством сознания и направляет активность человека на преодоление препятствий. Она не обязательно связана с враждебностью. В более поздних работах Адлер писал, что агрессия может рассматриваться как проявление стремления к совершенствованию или превосходству [2]. Э.Фромм выделяет две формы агрессии: оборонительная (доброкачественная), а так же деструктивная (злокачественная). Первая длится лишь в период непосредственной угрозы жизни и здоровью человека, а вторая никак не связана с наличием внешних

факторов [16]. К. Хорни в рамках социодинамической теории описывала агрессивное поведение как проявление невротической защиты человека в ситуации депривации его нужд и потребностей или когда он испытывает отвержение, унижение. Постоянным источником подобной угрозы является конкурентный характер социальных отношений в профессиональной, семейной и других сферах [18].

К психологическим моделям относятся также теории фрустрационного происхождения агрессии (Дж. Доллард). Согласно ей, агрессия всегда есть следствие фрустраций, а фрустрация всегда влечет за собой агрессию [17].

Наиболее завершенной в этом плане представляется фрустрационная теория С. Розенцвейга, рассматривающая живой организм как целостность, поддерживающую внутренний и внешний балансы через формирование защитной оболочки и динамический обмен веществ с окружающей средой. Он описывает три уровня «витальной защиты» (клеточный, автономный и эго-защитный, осуществляющий защиту целостной личности от психологического вторжения). Эго-защитный уровень имеет три уровня, каждому из которых соответствует определенная эмоция – боль, страх и гнев, тревога. Индикатором активации эго-защиты служат эмоции страха, гнева и тревоги, а активация эго-защиты выражается в повышенном уровне тревоги или агрессивности [20].

Важную роль играют индивидуальные особенности субъекта: один и тот же фрустратор может вызвать у различных людей совершенно разные реакции: агрессии, депрессии, регрессии. Фрустрированный субъект, которого удерживает от нападения на другое лицо страх наказания, может переадресовать свою агрессию другим объектам [7].

Среди психологических моделей агрессии особое место занимают социальные теории (Л. Берковиц, А. Бандура и др.). Теория социального научения объясняет агрессию как усвоение в процессе социализации поведения, наблюдаемого у близкого социального окружения и имеющего положительное или отрицательное социальное подкрепление [17]. М. Зилманн предполагает, что сила переживаемого гнева представляет собой производную

двух составляющих: силы психологического раздражения, вызванного неприятным событием, а также того, как оно интерпретируется субъектом.. Ученый обнаружил, что субъекты, переносящие остаточное возбуждение от физической активности на отвлеченную социальную ситуацию, провоцирующую агрессию, чаще реагировали агрессивно. Когда остаточное возбуждение по своему происхождению не нейтрально, а вызвано гневом, то в новой ситуации усиливающее гнев воздействие, скорее всего, будет даже интенсивнее и приведет к обострению агрессивности [9].

Описанные теории не исчерпывают всего их многообразия и разнообразия, которое невозможно представить в рамках одной статьи. Поэтому, рассмотрев общие положения, перейдем к определению понятий и сущности агрессии.

В настоящее время в психологии выделяют несколько подходов к определению понятия «агрессия» [1]:

1. Определения, ориентированные на последствия агрессивной деятельности или активности. Попытки определить агрессию в терминах ее последствий привели к пониманию агрессии как поведения, направленного на повреждение какого-либо объекта, его полную или частичную деструкцию. С такой точки зрения личность становится агрессивной тогда, когда она причиняет кому-либо боль.

2. Определения, акцентирующие внимание на особенных условиях, предшествующих агрессии. Эта позиция выдвинута классиками бихевиоризма в форме гипотезы фрустрации-агрессии, в которой агрессия рассматривалась как поведенческий ответ на депривацию какой-либо важной для субъекта потребности.

3. Смешанные определения включают в себя элементы подходов, исходящих из условий или последствий агрессии. Агрессия рассматривается как поведение, отклоняющееся от некоторой социальной нормы, выступающей в качестве основного признака.

Рассмотрим определения агрессии и агрессивного поведения, данные отечественными и зарубежными авторами. А. Басс определял агрессивное

поведение как любое поведение, наносящее ущерб или содержащее угрозу другим живым существам [5]. Л. Берковиц дает агрессии следующее определение: «любая форма поведения, которая нацелена на то, чтобы причинить кому-то физический или психологический ущерб» [4, с.24]. В работах Л.М. Семенюка агрессия определяется как целенаправленное деструктивное поведение, входящее в противоречие с нормами и правилами существования людей в обществе, приносящее вред одушевлённым либо неодушевлённым объектам, причиняющее физический ущерб или вызывающее психический дискомфорт у других людей [15]. С.В. Невенчаный обозначает агрессию как мотивированное деструктивное поведение, направленное на живые или неживые объекты, вступающее в противоречие с социальными нормами данного культурного сообщества, приносящее людям физический ущерб или вызывающее у них психологический дискомфорт [13].

Согласно социально-перцептивному подходу А.А. Реана, агрессивное поведение – это поведение, основанное на устойчивых особенностях восприятия мира (агрессивная интерпретация, потенциально агрессивное восприятие). К. Роджерс считает, что агрессия - аномальная форма поведения человека, не отвечающая его истинной гуманной природе. В социально-дефицитарной теории Л.М. Семенюка и И.А.Фурманова, агрессия – это форма поведения личности, являющаяся следствием деформации семьи и дефицита положительного влияния на формирующуюся личность [8].

В вышеприведенных определениях агрессия рассматривается как поведение, противоречащее социальным нормам, направленное на причинение вреда, разрушение. В настоящее время появились альтернативные точки зрения, допускающие трактование агрессии как позитивного поведения, имеющего изначально конструктивные цели.

Так, структурно-динамический подход к агрессии Г. Аммона рассматривает три вида агрессии: конструктивную, деструктивную и дефицитарную. Конструктивная агрессия определяется автором как деятельный, активный жизненный подход, любознательность, возможность

устанавливать и поддерживать продуктивные межличностные контакты, несмотря на возможные противоречия. Деструктивная агрессия - переформирование первично конструктивной агрессии под влиянием неблагоприятных социальных условий. В поведении она проявляется тенденцией к разрушению социальных контактов, в деструктивных поступках вплоть до насилия, в склонности к словесному выражению гнева, к обесцениванию других людей и межличностных отношений. Дефицитарная агрессия проявляется в неспособности субъекта к установлению близких социальных контактов, в сужении круга интересов, в снижении предметной активности, в склонности к избеганию конфликтов путем жертвования собственными интересами, в неспособности нести личную ответственность и принимать решения [3].

И.А. Былим и Т.В. Пляскина (2001) на основании анализа литературы пришли к выводу о необходимости нового понимания природы человеческой агрессивности. Агрессия – это универсальная реакция защиты в ответ на попытку изменения способа существования или усвоенного мировоззрения. Имея инстинктивную основу, агрессия проявляется только при наличии адекватного раздражителя и после установления процесса самоидентификации. Соответственно, агрессия теряет приписываемые ей черты зла и превращается в благо, очерчивая границы идентифицированного Я. Агрессия переводит стабильную систему в состояние дезорганизации, а нестабильную стимулирует к развитию [6].

Агрессия – единственный в психологии тип поведения, в определение которого включаются интерпретационные или оценочные моменты, в силу чего одно и то же поведение, интерпретируемое с различных точек зрения, может трактоваться и как агрессия, и как не агрессия. О.Ю. Михайлова (2001) выделяет качественно новые признаки агрессии:

1. Агрессия всегда социально адресована.

2. Смысл агрессии – изменение отношений между субъектом и возможностями удовлетворения его потребностей, представляемых ситуацией.

3. Агрессия проявляется как экспансия, расширение возможностей субъекта с целью удовлетворения его потребностей путем устранения фрустрирующих и депривированных факторов.

Она дает следующее определение агрессии: «социально адресованная активность, направленная на коррекцию ситуации (ее изменение или поддержание вопреки возмущающим воздействиям) при сохранении постоянного к ней отношения и имеющая целью расширение возможностей удовлетворения потребностей субъекта путем деструкции депривированных факторов» [12, с.343].

Таким образом, в настоящий момент психологами представлено большое количество определений агрессии. Ведущим представлением о ее сущности является следующее: агрессия - это совокупность определенных действий, причиняющих ущерб другому объекту. Современные теории рассматривают агрессию скорее как положительное явление, направленное на достижение цели путем устранения фрустрирующих и депривированных факторов.

Список литературы:

1. Агапов П.В., Колодина А.А. Агрессия человека: понятийно-категориальные трудности теории // Вестник МГУКИ. – 2013. - №2(52). - С.204–209.
2. Адлер А. Наука о характерах: Понять природу человека. – М.: Академический проект, 2014. – 243 с.
3. Аммон Г. Динамическая психиатрия. - М.: Изд-во Психоневрологического института им. В. М. Бехтерева, 1996. – 200 с.
4. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. – 512 с.
5. Бисалиев Р.В., Кубекова А.С., Сарафрази Т.Т. Психологические аспекты агрессии и агрессивного поведения: современное состояние проблемы // Современные проблемы науки и образования. – 2014. - №2. URL: <http://www.science-education.ru/116-12476> (Дата обращения: 09.12.2015).

6. Былим И.А., Пляскина Т.В. Человеческая агрессия как универсальная форма реакции. Биологические предпосылки и патопсихологические феномены // Материалы конференции «Серийные убийства и социальная агрессия: что ожидает нас в XXI веке? – Ростов-на-Дону, 2001. С.105-108.
7. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. - СПб: Питер, 2001. — 352 с.
8. Воронин А.Н., Лучинина Е.В. Влияние социальной среды на проявления агрессивности // Прикладная юридическая психология. - 2014. - № 2. – С. 97-113.
9. Крэйхи Б. Социальная психология агрессии. - СПб.: Питер, 2003. – 627 с.
10. Кудрявцева Н.Н., Маркель А.Л., Орлов Ю.Л. Агрессивное поведение: генетико-физиологические механизмы // Вавиловский журнал генетики и селекции. – 2014. – Т.18, № 4/3. - С.1133-1155.
11. Лоренц К. Агрессия. – М., 1994. – 130 с.
12. Михайлова О.Ю. К определению понятия «агрессия» // Материалы конференции «Серийные убийства и социальная агрессия: что ожидает нас в XXI веке? – Ростов-на-Дону, 2001. С.341-343.
13. Невенчаный С.В. Понятие агрессивного поведения в современной психологии // X Международная научно-практическая конференция «Наука и современность - 2011». – Новосибирск, 2011. С.301-309.
14. Рима Ф. Основные формы страха: исследование в области глубинной психологии. - М.: Академия, 2005. - 192 с.
15. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. – М., 1996. – 96 с.
16. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. - М.: АСТ, 2006. – 635 с.
17. Хекхаузен. Х. Мотивация и деятельность. - СПб.: Питер, 2003 - 860 с.
18. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Новые пути в психоанализе. – СПб.: Питер, 2014. – 304 с.
19. Шестакова Е.Г., Дорфман Л.Я. Агрессивное поведение и агрессивность личности // Образование и наука. - 2009. - № 7 (64). – С. 51-66.
20. Яньшин П.В. Клиническая психодиагностика личности. Учебно-методическое пособие. - СПб.: Речь, 2007. - 320 с.

ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ

Лада Ивановна Трегубова

*студент факультета конфликтологии СПбГУП,
РФ, г. Санкт-Петербург
E-mail: Levka_Kot@mail.ru*

Марина Витальевна Балабанова

*научный руководитель, кандидат социологических наук, доцент кафедры
конфликтологии СПбГУП,
РФ, г. Санкт-Петербург*

В условиях современного общества гармоничные гендерные взаимоотношения становятся важным фактором социального развития и условием поддержания общественного порядка. Но сегодня мы сталкиваемся с проблемой гендерных стереотипов, которые поддерживают неравенство полов в социальной структуре и способствуют возникновению гендерных конфликтов в различных сферах общественной жизни. Гендерные стереотипы содержат в себе значительный конфликтогенный потенциал ввиду того, что само явление стереотипизации сводится к обобщению индивидуальных характеристик и распространению их на группу людей. Это ведет к игнорированию индивидуальных проявлений и искажению объективной реальности, что составляет основу для конфликта.

В данной работе я предлагаю рассмотреть один из гендерных конфликтов, изучить его структуру и выработать меры по профилактике и регулированию подобных конфликтов в социально-трудовой сфере.

Все имена в описании конфликтной ситуации изменены. Конфликт произошел в одном из ресторанов международной сети быстрого питания «KFC». В преимущественно женский коллектив был взят на работу молодой человек Игорь. Через некоторое время возник конфликт внутри коллектива. Молодой человек позволял себе пренебрежительные комментарии к представительницам противоположного пола такого характера, как «женщине место на кухне», «бестолковые блондинки» и тому подобное. Кроме того его

поведение было охарактеризовано работницами, как сексуальное домогательство. Вот комментарий одной из работниц: «Сначала я старалась не обращать внимания на него, но чем дальше, тем больше меня раздражало его поведение, и игнорировать это не получалось. Стало портиться настроение, как только видела его. Девушки в коллективе старались минимизировать контакты и взаимодействие с ним, но это было невозможно, так как он стремился к общению». Обстановка в ресторане накалялась, работники были напряжены и неприветливы. Были предприняты попытки объяснить молодому человеку, что девушек не устраивает данное отношение, но эффекта это не дало. «Пытались сказать, мол, отстань, но он ничего не понимал. Тогда я решила перетерпеть. Но опять же, чем дальше, тем хуже. Теперь не только он вызывал негативные эмоции, а всё, что было с ним связано, в том числе и работа. Желания приходить не было, я чувствовала себя уязвлённой, но ничего не могла поделать. Мне нечем было ответить, не бить же его. Да и он сильнее». Ситуация достигла пика, когда Игорь попытался пофлиртовать с неформальным лидером коллектива – Верой. Девушка сразу обратилась к менеджеру с жалобой на поведение молодого человека по отношению к женской половине коллектива во время рабочего процесса, который позволял себе неуместные шутки в их адрес и отвлекал их от работы, и попросила разобраться. Менеджер провела беседу с данным сотрудником, после которой поведение молодого человека изменилось и моральный климат в коллективе нормализовался, что положительно отразилось на рабочем процессе.

Основными участниками конфликта являются новый работник Игорь, неформальный лидер женской части коллектива Вера. Но также не стоит упускать из виду, что у Веры была мощная группа поддержки, состоящая из других работниц ресторана. Также позднее к конфликту присоединился менеджер. Давайте составим позиционно-мотивационную схему сторон, чтобы выявить объект и предмет конфликта.

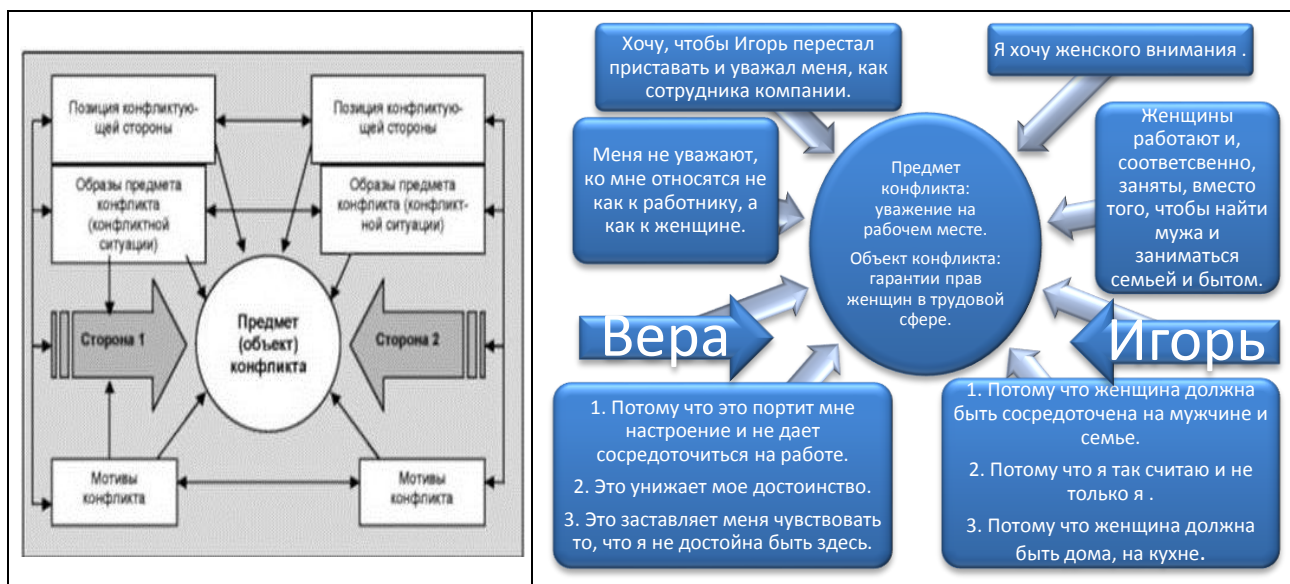


Рисунок 1. Позиционно-мотивационная схема

Таким образом, мы видим, что позиции сторон сталкиваются на потребности в уважении одной стороны и отказ в уважении от другой стороны. Данное противоречие регулируется законодательством РФ. Согласно статье КоАП 5.61 унижение чести и достоинства не допускается и преследуется по закону. Данная статья опирается на статью 17 Международного пакта о гражданских и политических правах и ст. 10 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод, которые содержат положения о защите от незаконных посягательств на честь и достоинство личности. Кроме того, требованиям указанных международно-правовых актов соответствует ст. 21 Конституции РФ, согласно которой достоинство личности охраняется государством. Никто не должен подвергаться унижающему человеческое достоинство обращению. «Оскорбление, то есть унижение чести и достоинства другого лица, выраженное в неприличной форме влечет наложение административного штрафа» [1, электронный ресурс].

Исходя из выше приведенной схемы, мы видим, что установки Игоря противоречат содержанию закона. Исходя из данного противоречия, мы можем выделить объект конфликта, который заключается в гарантии прав уважения чести и достоинства в сфере труда, а исходя из специфики данной конкретной ситуации - прав женщины в социально-трудовой сфере. Таким образом,

причины конфликта заключаются в противоречии потребностей сторон и их интересов. Но при этом, Вера имеет поддержку в виде большей части коллектива, а также законодательства РФ.

Касательно границ конфликта можно сказать, что столкновение сторон разворачивалось в рамках трудового коллектива одного из ресторанов сети KFC в течение трех недель. Касательно динамики конфликта условно степень развертывания столкновения можно представить так:



Рисунок 2. Динамика конфликта

На данной диаграмме обозначена классическая схема динамики конфликта (инцидент, эскалация, пик, деэскалация, завершение), развертывающаяся в данной ситуации. Данная схема выстраивается не на основе расчетных данных, а на основе логических соотношений стадий конфликта.

Классификация конфликта. По типу коммуникации – горизонтальный. По типу взаимоотношения сторон – внутригрупповой. По формам столкновения – открытый. По масштабам – локальный, затяжной.

Реализация регулирования конфликта происходила данным образом:

1. Осознание и фиксация неблагополучия в коммуникации.
2. Анализ ожиданий, отклонений от них.
3. Корректировка взаимодействия путем личной беседы с работником.

Управление конфликтом осуществлялось менеджером ресторана. По итогам урегулирования произошедшая ситуация была исчерпана. Но согласно данной схеме менеджер упустила такие важные стадии воздействия на конфликт, как анализ причин отклонения от понятия нормы в данной группе, а также получение обратной связи после корректировки коммуникации. Статусное давление со стороны менеджера заставляет Игоря скрыть свои убеждения. Однако насколько долго он сможет сдерживать негативные эмоции, вызванные фрустрированием его потребностей? Тогда существует вероятность, что конфликт не был разрешен, а перешел на внутриличностный уровень, и существует вероятность возобновление конфликта в других обстоятельствах.

Остановимся на этом подробно. Причиной данного гендерного конфликта является стереотипизация мышления молодого человека. Такие установки, как: «Мужчина – это «хорошо», Женщина – «плохо». Мужчина – это сила, власть, превосходство. Женщина – это «знание своего места», «слабость и подчинение» - создают обезличенный образ на месте женщины, что формируют поведенческий паттерн негативного отношения к ним.

Теперь рассмотрим, каким образом данные предубеждения сформировались в мышлении Игоря. Существуют основания с уверенностью предполагать наличие подобного отношения отца Игоря к его матери: пренебрежение чувствами и интересами жены, унижение ее достоинства, указание ее места «на кухне» – вот примерный спектр удела женщины в представлении отца Игоря и, соответственно, самого Игоря. Переняв данные послания, Игорь сформировал яркие стереотипы и активно использует их в своей жизни, не подвергая их сомнению.

Обращаясь к транзактному анализу личности Игоря, можно говорить о структурной контаминации Родительским эго-состоянием Взрослой части.

«Контаминация – подавление Взрослого эго-состояния предубеждениями Родительского или фантазиями Детского. Контаминация Родительским эго-состоянием – это предрассудки и ложные взгляды, которые стали привычными

и не подвергаются объективному анализу и воспринимаются, как аксиомы.» [3, с. 134]

Предвзгляд от отца, звучит примерно так: Женщина должна знать свое место (на кухне). Иллюзия Игоря звучит так: Я буду указывать женщинам их место для того, чтобы быть твоим достойным сыном, папа.

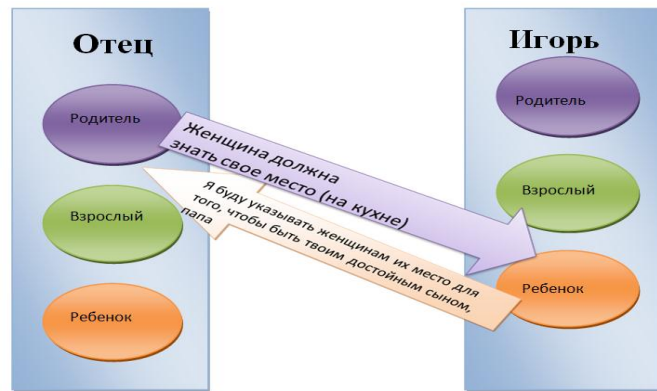


Рисунок 3. Контаминация Родительским Эго-состоянием

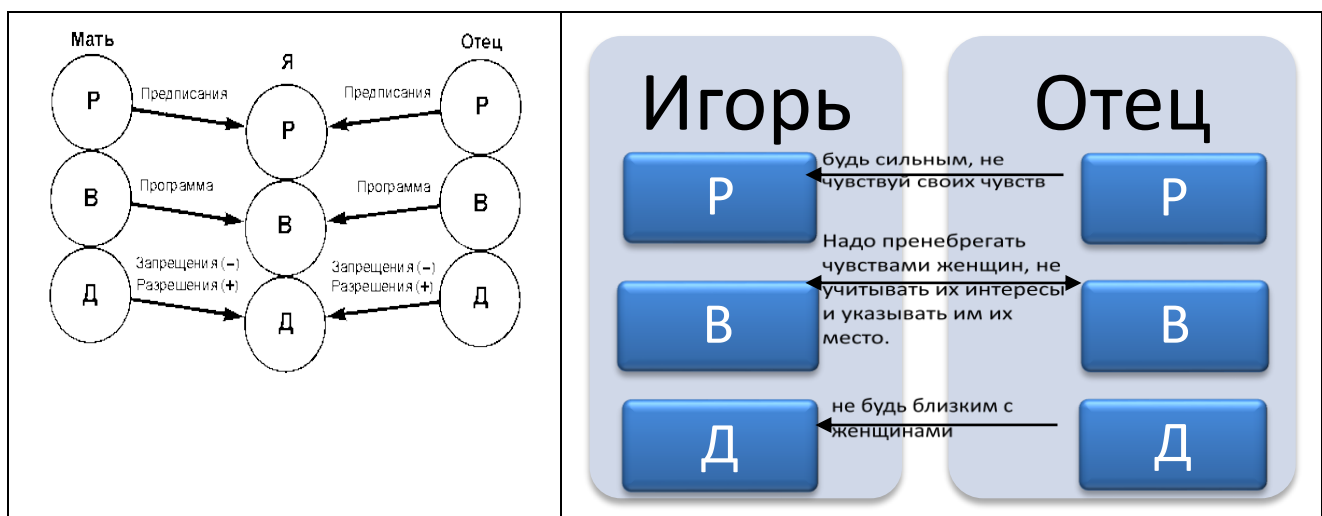


Рисунок 4. Структурирование жизненного сценария

Ведущее предписание-драйвер (сообщение из Родителя отца в Родителя Игоря) в данной ситуации – будь сильным, не чувствуй своих чувств. Ведущее приказание-запрет (из Детского эго-состояния отца в Детское эго-состояние Игоря) – не будь близким с женщинами. Унижающее поведение Игоря по отношению к сотрудницам говорит о Программе (Взрослый отца – Взрослый Игоря): надо пренебрегать чувствами женщин, не учитывать их интересы и указывать им их место.

Диалог Менеджера с Игорем является мерой для пресечения инцидента. Однако вышеописанный анализ показывает личностные нарушения Игоря, которые данный разговор с Менеджером не устранил. Таким образом, чтобы произошли реальные изменения Игоря в его отношении к женщинам, ему необходима индивидуальная работа с психологом-консультантом, а также групповые тренинги коммуникации в данной организации.

Давайте рассмотрим одно из типичных столкновений сторон. Вера решила поделиться с коллегой тем, что она стала регулярно совершать пробежки в парке. На что последовал вопрос Игоря: «А тебе ничего бегать не мешает?» - который намекал на большой размер груди девушки. В ответ Вера сказала: «Нет, спасибо за заботу». В данной отрезке коммуникации наблюдается скрытая транзакция: с одной стороны Взрослый Игорь обращается к Взрослому Веры с вопросом, но на самом деле транзакция содержит скрытое послание из Родительской в Детскую часть. Распознав это, Вера ответила как из Взрослой части («нет»), так и из Детской («спасибо за заботу»).

Но, видимо расстроившись, что манипуляция была раскрыта, Игорь решил продолжить конфронтацию фразой: «Ох, какие вы самостоятельные, независимые! Женщинам вообще место у плиты». Это вновь долженствующее послание от Родителя Игоря к Ребенку Веры. В данном случае формируется параллельная транзакция, так как Вера отвечает из детской части: «С чего бы это?».

«Так всегда было и всегда будет». – Игорь вновь совершает посыл из Родительской части в Детскую. «Я буду делать то, что я хочу. И тебя это не касается» - у Веры активизируется эго-состояние бунтующего Ребенка, в ответ на контролирующего Родителя.

Из выше перечисленного можно сказать, что скрывающая манипуляцию транзакция спровоцировала столкновение сторон. Далее конфликт еще более усугубила пересекающаяся транзакция, которая нарушила коммуникацию между субъектами конфликта.

Кроме того, согласно диагностическим критериям личностных расстройств по DSM-4, молодой человек относится к пограничному и антисоциальному типам личности, поэтому предположения относительно выхода данного конфликта из латентной стадии и трансформации в новый вполне вероятно.

Для диагностики антисоциального расстройства личности достаточно 3 пунктов из 7 (301.7DSM-4). Нижеперечисленные относятся к поведению Игоря:

- Неудача (провал, срыв), несостоятельность, неспособность поддерживать социальные нормы. Нарушают правила, законность. Проявляются повторяющимися действиями, которые могут быть поводом для ареста. (Нарушение уважения к личностям девушек, повторяющееся цепляние, унижение достоинства последних, говорит о нарушении законодательства РФ (статьи КоАП 5.61) – говорит о наличии данного признака);

- Отсутствие угрызений совести и раскаяния, которое проявляется в индифферентности или в рационализации, почему они это сделали. Игорь не испытывал ни малейшего раскаяния, когда указывал «место» своим сотрудницам на кухне. Более того, это повторялось постоянно. Игорь мог чувствовать свою окейность только рядом с женщиной, которая не ОК по своей природе(Я-Ок, ты–не ОК).

- Лживость, двуличность, склонность к обману. Это качество проявилось после разговора Менеджера с Игорем. Игорь спрятал свои истинные чувства - пренебрежительное отношение к женщинам до определенного времени. Пока ему выгодно работать в данной организации, он будет притворяться. Только все чаще это будет «плохо» получаться. И он перейдет на «срывы».

У Игоря также прослеживаются черты пограничного расстройства личности (301.83 DSM-4):

- Огромные усилия избежать реального или воображаемого покидания. Игорь весьма тянулся к контакту с девушками, не заботясь о его качестве - оскорблял и снова общался, как ни в чем не бывало;

•Нестабильные и интенсивные межличностные отношения с характерной сменой полюсов идеализации и обесценивания. Качество контакта Игоря полностью подходит под данные характеристики;

•Расстройство идентичности: нестабильный образ себя или «чувства Я». В данной ситуации мы можем видеть, с одной стороны, расстройство личностной идентичности – Игорю нужен Другой для самоутверждения собственной ценности; с другой стороны, расстройство гендерной идентичности – Игорю нужна Девушка для самоутверждения собственной мужской идентичности. В обоих случаях – самоутверждение за счет Другого: Игорь ощущает себя ОК, «делая» Другого не Ок (например, оскорбляя).

Урегулирование гендерных конфликтов происходит главным образом через осознание гендерных стереотипов, ввиду того, что люди, находясь под воздействием гендерных стереотипов, зачастую, не рефлексируют этого и потому конфликт приобретает субъективную форму, следовательно, преодолеть его можно, работая с сознанием сторон.

Наиболее доступным методом осознания гендерных стереотипов в данных условиях является работа с коллективом посредством тренинга, который должен проводиться с привлечением компетентного специалиста.

Предлагается проводить тренинг по следующему алгоритму:

1. Выявление гендерных стереотипов.

С целью выявления и фиксации сложившихся стереотипов и предубеждений в коллективе можно обратиться к модифицированному опроснику С.Бем, который предлагает И. С. Клецина. Благодаря данному опроснику можно изучить то, какими стереотипами руководствуется респондент. Меняется только инструкция опросника.

Инструкции: 1. «Оцените наличие (или отсутствие) у большинства женщин названных ниже качеств.» 2.«Оцените наличие (или отсутствие) у большинства мужчин названных ниже качеств». Полученные данные обрабатываются и заносятся в нижепредставленную таблицу. [2, с. 56]

Соотношение маскулинных и феминных характеристик в образах мужчин и женщин

| Обобщенный образ | Характеристики | |
|-------------------------|----------------|------------|
| | маскулинные | фемининные |
| Обобщенный образ мужчин | | |
| Обобщенный образ женщин | | |

По результатам можно выявить, какие стереотипные установки существуют в данной группе и в зависимости от этого строить дальнейшую работу с ней.

2. Анализ гендерной идентичности.

Целью следующего этапа является определение собственной идентичности и выявлению ожиданий в коммуникации с другими людьми. Для данной работы предлагается использовать следующий опрос:

- 1) Я женщина/мужчина потому что...
- 2) Я женщина/мужчина и желаю, чтобы...
- 3) Я женщина/мужчина и для меня...
- 4) Я женщина/мужчина и не терплю, когда...
- 5) Я женщина/мужчина и рад(а), когда...
- 6) Я женщина/мужчина и знаю, что...
- 7) Я женщина/мужчина и могу...
- 8) Я женщина/мужчина и делаю...
- 9) Я женщина/мужчина и поэтому...

Респоденты заполняют опросные листы в течении 7 -10 минут. Затем результаты обрабатываются и фиксируются в удобной для ведущего форме.

3. Дискуссия на тему: «Ожидания общества относительно мужского и женского поведения в различных сферах жизнедеятельности».

По данным двух предыдущих опросов, ведущий формирует программу дискуссии. Его главной задачей является затронуть и обсудить существующие в группе стереотипы и ожидания относительно гендерной принадлежности. Как правило, в ходе коммуникации группа приходит к тому, что для создания

здоровой атмосферы в коллективе существует необходимость проверять на реалистичность общепринятые гендерные установки, что является выходом из стереотипизации мышления.

4. Обучение гендерному равенству.

Данный этап включает проведение упражнения и получение обратной связи от его участников. Каждому члену группы предлагается высказать свои представления об обществе, свободном от гендерных стереотипов. Разыграть небольшую ситуацию в заданных условиях, в которой ранее по их мнению чаще всего проявлялась гендерная дискриминация. По окончании участникам предлагается поделиться своими ощущениями от взаимодействия в условиях, свободных от стереотипов. Новый социальный порядок подвергается анализу, акцент обсуждения ставится на преимущества для обоих полов. Данное упражнение способствует появлению у участников критического осмысления существующего порядка и выходу из него.

5. На заключительном этапе предлагается еще раз провести опрос из пункта 2, попросив респондентов отразить те стереотипные установки, в реалистичности которых они убеждены и готовы применять их. Кроме того, дальнейшая интерпретация результатов позволит убедиться в эффективности проведенной работы, а также наглядно продемонстрировать результаты тренинга заказчику: предложение оценивается в 2 балла - соответствует гендерным стереотипам, в 1 балл - гендерно нейтрально, в 0 баллов - свободно от стереотипных убеждений. Итоговые результаты: 19-27 б. - о наличии выраженных гендерных стереотипов; 10-18 б. - индивид не осознает свои гендерные установки; 0-9 б.- человек не следует стереотипным убеждениям.

Ввиду того, что гендерный конфликт является субъективным, его причины кроются в сознании участников, а не в объективной реальности, данный тренинг поможет участникам осознать существующие в их сознании гендерные стереотипы и понять иллюзорность конфликта. Разрешение гендерного конфликта происходит через осознание гендерных стереотипов

и их не реалистичности. В случае если тренинг оказывается недостаточным, можно продолжить работу посредством медиации и консультирования.

В конце хотелось бы сказать, что гендерные стереотипы являются неотъемлемой частью общества. Повседневные коммуникативные практики не обходятся без стереотипов, так как возможность человека рассматривать каждую группу как уникальную ограничена. Однако стереотипы не только ускоряют процесс познания, но и искажают объективную реальность, а зачастую и вовсе не соответствуют ей. В связи с этим необходимо понимать, что стереотипы о гендере содержат значимый конфликтогенный потенциал, обусловленный не только обобщением гендерных характеристик, но и их поляризацией. Данная работа служит доказательством необходимости проверять реальность усвоенных стереотипов, особенно при нарушении коммуникации и взаимодействия.

Список литературы:

1. Кодекс об Административных Правонарушениях Российской Федерации от 30.12.2001 N 195-ФЗ. Комментарий к статьям КоАП РФ // Правовой портал Консультант [Электронный ресурс] - Режим доступа. – URL:http://consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34661/d40cbd099d17057d9697b15ee8368e49953416ae/ (дата обращения 03.02.2016)
2. Клещина И.С. Практикум по гендерной психологии. СПб.: Питер, 2003. – 479 с.
3. Макаров В.В., Макарова Г.А. Транзактный анализ - восточная версия: Академический Проект. М.: ОППЛ, 2002 – 400 с.

О ВЗАИМОСВЯЗИ ТРЕВОЖНОСТИ И САМООЦЕНКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Уварова Татьяна Михайловна

*студент 4 курса, Институт педагогики и психологии образования,
Государственное автономное образовательное учреждение высшего
образования города Москвы «Московский городской педагогический
университет»,
РФ, г. Москва
E-mail: dbf2s8@mail.ru*

Школьная тревожность - это одна из типичных проблем, с которой сталкиваются школьные психологи, педагоги, родители школьников. Детей с различными формами школьной тревожности в первых классах в настоящее время – до 30–35% [3, с. 35].

Особое внимание она привлекает потому, что выступает ярчайшим признаком школьной дезадаптации ребёнка, отрицательно влияет на все сферы его жизнедеятельности: не только на учебную деятельность, но и на общение, в том числе и за пределами школы, на состояние здоровья и общий уровень психологического благополучия.

Проблема школьной тревожности осложняется тем, что формы её проявления бывают различными и не всегда им уделяется необходимое внимание. Довольно часто в практике школьной жизни дети с выраженной тревожностью считаются наиболее «удобными» для учителей и родителей: они прилежны в учёбе, всегда готовят уроки, стремятся выполнять все требования педагогов, не нарушают правила поведения в школе и за её пределами.

Также проблема школьной тревожности связана с формированием самооценки школьников. Именно в младшем школьном возрасте начинает складываться самооценка в условиях адаптации к новой для ребёнка школьной образовательной и социальной среде. И тревожность во многих случаях связана с неадекватностью самооценки обучающихся, наличием в ней противоречия, несоответствия реальности.

По данным психолого-педагогической литературы (Э.В. Гилязова, М.С. Неймарк, Л.И. Божович, А.М. Прихожан) между тревожностью

и самооценкой чаще отмечается двусторонняя отрицательная взаимосвязь: высокотревожные дети обычно отличаются неуверенностью в себе и обладают неустойчивой самооценкой, в связи с чем у них возникает ожидание неблагополучия со стороны окружающих. В то же время типичным проявлением заниженной самооценки является повышенная тревожность.

В своей работе я исходила из сложного и обоюдного характера имеющейся связи между этими характеристиками: с одной стороны, наличие адекватной высокой самооценки способствует снижению уровня общей и школьной тревожности, а неадекватная, неустойчивая (как низкая, так и высокая) самооценка может рассматриваться как фактор, способствующий формированию и закреплению повышенного уровня тревожности; с другой стороны – повышенная тревожность также может оказывать влияние на самооценку через «механизм замкнутого психологического круга»: дезорганизующая и угнетающая тревожность негативно сказывается как на успешности обучения, так и на отношениях с одноклассниками, педагогами, что будет приводить к снижению самооценки и дальнейшему закреплению тревожности.

В целом, школьная тревожность рассматривается как специфический вид тревожности, являющейся результатом взаимодействия личности школьника с типичными ситуациями определённого класса, а именно - ситуациями взаимодействия ребёнка с различными компонентами школьной образовательной среды.

На основе результатов проведённого психодиагностического исследования, выявляющих особенности самооценки и тревожности у младших школьников, было установлено, что большинство респондентов в нашей исследуемой группе характеризуются адекватными и завышенными уровнями самооценки и отличаются умеренным и средним уровнем тревожности. Ни одного респондента с высоким уровнем тревожности выявлено не было.

Для обработки и дальнейшей интерпретации полученных результатов был проведён корреляционный анализ между показателями общей тревожности

и тревожности в школе с одной стороны, и средней самооценкой, и расхождением её с уровнем притязаний – с другой стороны.

Характер выявленной зависимости можно определить как нелинейный и обоюдный: влияние самооценки на тревожность опосредуется действием иных внешних факторов и внутренних свойств личности.

Нужно подчеркнуть, что тревожность не является изначально негативной чертой. Определённый уровень тревожности - естественная и обязательная характеристика активной личности, неотъемлемая составляющая ситуации открытия нового знания, формирования «позиции школьника», необходимое условие ответственного отношения обучающегося к своим школьным и не только обязанностям. Главным является установление и поддержание ее в определённом диапазоне, не превышающем порогового значения, после которого тревожность начинает оказывать не стимулирующее, мотивирующее, организующее, а прямо противоположное действие.

Самооценка в психологии рассматривается в качестве центрального личностного образования и центрального компонента Я-концепции, выполняющего регуляторную и защитную функции, влияет на поведение, деятельность и развитие личности, взаимоотношения с другими людьми.

Г.М. Коджаспирова отмечает: «Адекватная самооценка позволяет человеку правильно соотносить свои силы с задачами разной трудности и с требованиями окружающих» [2, с. 364].

Л.С. Выготский предполагал, что именно в семилетнем возрасте начинает складываться, оформляться самооценка – обобщённое, т.е. устойчивое, внеситуативное и, вместе с тем, дифференцированное отношение ребёнка к себе. [1, с. 5.]

Доминирующая роль учебной деятельности в формировании самооценки определяется тем, что именно она (учебная деятельность) формирует предпосылки отвлечённого теоретического мышления, что способствует возникновению такого нового свойства как рефлексия, которое в теории Ж. Пиаже трактуется как осознание ребёнком собственных действий.

Рефлексия – это качественно новое свойство человеческой психики на данном этапе развития. В теории развивающего обучения Эльконина - Давыдова рефлексия рассматривается как существенный показатель умственного развития, компонент теоретического мышления. Без умения рефлексировать собственные действия сформировать адекватную самооценку невозможно.

Для изучения взаимосвязи тревожности и самооценки у младших школьников было проведено психодиагностическое исследование. Исследование проводилось в ГБОУ Школа №1883 «Бутово» ШО1. В исследовании принимали участие 45 человек из 4-ых классов. Из них 19 девочек и 26 мальчиков.

При проведении психодиагностического исследования использовались следующие методы:

- Тест школьной тревожности Ф.Р. Филлипса
- исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан;

На основе полученных результатов были сделаны следующие выводы:

1) общая тревожность и средняя самооценка по результатам исследования демонстрируют наличие отрицательной связи средней степени (коэффициент ранговой корреляции $-0,419$ в первой группе респондентов и $-0,59$ – во второй);

2) общая тревожность и разница между средней самооценкой и уровнем притязаний по результатам исследования демонстрируют наличие положительной связи средней степени (коэффициент ранговой корреляции $0,482$ в первой группе респондентов и $0,643$ – во второй);

3) общая тревожность в школе и разница между средней самооценкой и уровнем притязаний по результатам исследования демонстрируют наличие положительной связи, выраженной достаточно слабо (коэффициент ранговой корреляции $0,308$ в первой группе респондентов и $0,363$ – во второй).

Таким образом, находит подтверждение представление о нормализации школьной тревожности через коррекцию самооценки школьников. Хотя это далеко не единственное направление такой деятельности. Коррекция

тревожности в младшем школьном возрасте осуществляется с использованием специальных средств и техник, направленных на снижение уровня тревожности.

Большинство отечественных психологов (Б. Кочубей и Е. Новикова, Е.К. Лютова, В.С. Мухина, А.М. Прихожан, М.И. Чистякова) выделяют три основных направления коррекции тревожности у младших школьников [4, с. 225-226]:

1) повышение самооценки ребёнка, внушение ему веры в свои способности;

2) привитие ребёнку навыков саморегуляции, обучение приёмам снятия мышечного напряжения, релаксации, создания комфортной для себя обстановки;

3) обучение умению управлять собой в ситуациях, вызывающих наибольшее беспокойство, развитие самоконтроля.

Среди основных методов и способов коррекции тревожности в младшем школьном возрасте можно выделить следующие: психогимнастика, музыкотерапия, арттерапия, куклотерапия, проективное рисование, «сочинение историй», метод реципрокного торможения, метод активной нервно-мышечной релаксации. Каждый из этих методов представляет собой набор техник, в той или иной степени реализующих перечисленные выше основные направления коррекции школьной тревожности. Наиболее эффективным и целесообразным представляется их комбинированное использование в работе с тревожными детьми.

Помимо специальных методов и приёмов можно также выделить общие практические рекомендации и правила работы и поведения с тревожными детьми, которые необходимо соблюдать педагогам и родителям.

К наиболее важным из них можно отнести следующие:

- следует с осторожностью включать тревожных детей в состязания и какие-либо виды работы на скорость, особенно если он в них испытывает известные затруднения; при организации групповой и индивидуальной работы,

проведении каких-либо мероприятий следует стараться подбирать им задания, роли, в которых им будет достаточно психологически комфортно;

- не следует сравнивать ребёнка с окружающими, особенно злоупотреблять сравнениями «не в его пользу»;

- по возможности следует отмечать успехи ребёнка (пусть даже скромные) как в учёбе, так и во внеучебной деятельности; при этом похвала должны быть уместной и предметной - ребёнок должен знать и понимать, за что его похвалили, отметили - это позволит ребёнку формировать навыки самоанализа, положительного отношения к себе, адекватной самооценки;

- требования, предъявляемые к ребёнку со стороны педагогов, семьи должны быть реалистичными, конструктивными, не противоречивыми.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. - Москва: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. - 671 с. - ISBN 5-17-027239-1
2. Коджаспирова Г.М. Педагогика : учебник для вузов по педагогическим специальностям (ОПД.Ф.02 - Педагогика) / Г.М. Коджаспирова . - М.: КноРус, 2010 . – 744 с. - ISBN 978-5-406-00237-7.
3. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. - СПб.: Речь, 2004. - 248 с, ил. ISBN 5-9268-0300-4
4. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. - 304 с. (Серия «Библиотека педагога-практика»). ISBN 5-89502-089-5 (МПЦИ) ISBN 5-89395-174-3 (НПО «МОДЭК»).

ИЗУЧЕНИЕ МОТИВОВ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ У СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГОВ ПЕРВОГО И ТРЕТЬЕГО КУРСОВ

Улыбина Светлана Андреевна

*студент 3 курса, Гуманитарно-эстетического факультета,
Педагогического института Иркутского государственного Университета,
РФ, г. Иркутск
E-mail: smail271096@mail.ru*

Актуальность исследования изучения мотивов выбора профессии у студентов психологов первого и третьего курса определяется качественным переходом человечества в новое историческое «состояние», состояние постоянного движения и развития. Понимание мотивации позволяет нам влиять, увеличивая положительные аспекты и уменьшая отрицательные, на производительность, в случае трудовой части жизни, или на мораль, этика.

А кто как не психолог, вовлеченный в большинстве современных «внутренних» проблем и задач, может помочь в противостоянии деструктивным процессам общества? Будущий психолог, в первую очередь, должен быть психологически зрелым человеком, уметь делать выбор и нести за него ответственность, находить опору в самом себе, мотивировать самого себя на взаимодействие и результат. И пусть, для начала, мы выделяем лишь уровень влияния внешних и внутренних аспектов на выбор профессии психолога, уже из этого можно определить, насколько сильны стремления студентов в постижении своей профессии.

Цель:

Изучение мотивов выбора профессии у студентов психологов первого и третьего курсов.

Задачи:

1. Определение объекта и предмета исследования.
2. Постановка гипотезы.
3. Определение методов исследования.
4. Проведение исследования.
5. Анализ и интерпретация полученных данных

Задачи, организация и проведение исследования определялись целью. В нашем исследовании изучение мотивов выбора профессии у студентов первого и третьего курсов, факультета прикладной психологии, целью исследовани изучение особенности мотивационного выбора у студентов первого и третьего курса. Соответственно, объект исследования мотивация, а предмет мотивы выбора профессии психолога.

Постановка гипотез. Мы предположили, что у студентов первых и третьих:

- Внутренние мотивы преобладают над внешними
- Внешние мотивы преобладают над внутренними

Наше исследование строилось на основе научной статьи «Развитие профессиональной мотивации студентов-психологов, по специальности «Психология»» Смирновой Галины Ефимовны журнал «Вестник московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология» выпуск № 3 / 2009 о трансформации учебной мотивации студентов в профессиональную в процессе обучения в вузе.

В соответствии с целью нашего исследования мы выбрали методику письменного опросного метода респондентов с последующей его интерпретации. Вследствие чего наш выбор остановился на опроснике «Мотивы выбора профессии» Р.В. Овчарова, включающий в себя двадцать определений, которые участникам нужно оценить по пяти бальной шкале, на сколько, то или иное обстоятельство, повлияло на выбор специальности, в нашем случае, психолог. Данный опросник, промоделированный на профессию психолога, наиболее точно помог нам в изучении вопроса, так как он основывается на распределении утверждений по категориям: внутренние индивидуально значимые мотивы, внутренние социально значимые мотивы, внешние положительные мотивы, внешние отрицательные мотивы.

Исследование

В нашем исследовании принимало участие 54 респондентов, 30 учащихся 1 курса и 24 третьего, факультета прикладной психологии.

Результаты исследования мотивации студентов, поступивших на факультет психологии в течении этого года, позволяют констатировать, что у большинства из них выбор пал на профессию психолога из-за такой психологической особенности, как экстравертности, направленности на общение с людьми, и самим интересом к науке «психологии». Высоко оценивая обучение на факультете прикладной психологии в связи с возможностью саморазвития, самоактуализации и самоформированию.

Однако при поступлении в университет у большинства опрошенных представления об этой профессии были очень приблизительными. При этом высокий уровень познавательной мотивации у себя отметили менее половины студентов.

Количественный анализ результатов студентов первого курса показал, что средний балл по шкале внутренних индивидуально значимых мотивов равен 3.81 балл, по шкале внутренних социально значимых мотивов – 3.52 балла, по внешним положительным мотивам – 2.67 и по внешним отрицательным - 2.35.

Из полученных данных можно прийти к выводу, что внутренние мотивы преобладают над внешними, уровень индивидуально значимых выше, чем социальных, а положительные выше отрицательных, при этом разница составляет около 0.3 балла

Количественный анализ результатов студентов третьего курса показал, что средний балл по шкале внутренних индивидуально значимых мотивов равен 3.59 балл, по шкале внутренних социально значимых мотивов – 3.10 балла, по внешним положительным мотивам – 2.67и по внешним отрицательным - 2.05.

Из полученных данных можно прийти к выводу, что внутренние мотивы преобладают над внешними, уровень индивидуально значимых выше, чем социальных, а положительные выше отрицательных, при этом разница составляет около 0.6 балла.

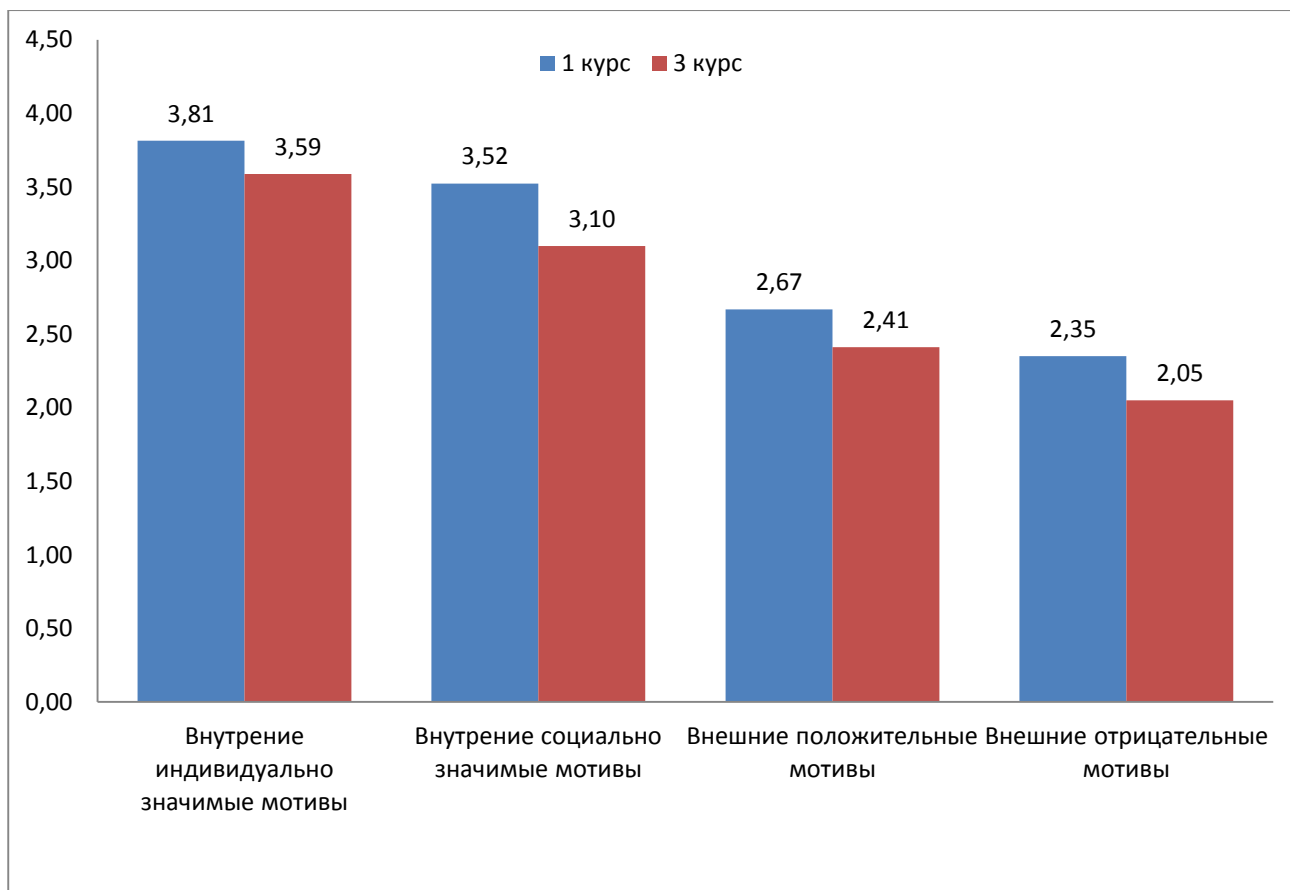


Рисунок 1. Анализ данных

У обеих групп опрошенных (студенты первого и третьего курсов) наблюдается лидирование внутренних индивидуально значимых мотивов, второе место внутренние социально значимые мотивы, третье внешние положительные и наименее значимые внешние отрицательные мотивы.

Мотивация третьего курса значительно ниже, по всем определяемым нами параметрам. При этом разница очевидна наиболее расхожесть данных в внутренних социально значимых мотивах составляет более 0.4 балла.

Из всего выше изложенного можно сделать вывод, что наиболее влиятельные мотивы, на выбор профессии психолог, у студентов первого и третьего курса, являются внутренние индивидуально значимые мотивы, наименее внешние отрицательные. При этом уровень индивидуально значимых выше, чем социальных, а положительные выше отрицательных.

Уровень мотивации у студентов третьего курса ниже, чем у студентов первого, по всем выделенным категориям, нашего опросника.

Преобладание внутренних мотивов и положительной внешней мотивации наиболее эффективно с точки зрения удовлетворенности трудом и его производительности.

Список литературы:

1. Врублевская М.М., Зыкова О.В. Профориентационная работа в школе: Методические рекомендации. - Магнитогорск: МаГУ, 2004. - 80 с. (с. 7 - 9)
2. Ильин Е.П Мотивация и мотивы.- Питер.-2002. [Электронный ресурс][Дата обращения:15.10.2015].
3. Смирнова Г.Е. Развитие профессиональной мотивации студентов-психологов, по специальности «Психология»//Вестник московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология.- № 3 .- 2009. [Электронный ресурс] [Дата обращения: 12.10.2015].

ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ФРУСТРАЦИИ

Хасанова Наиля Марселевна

*студент 4 курса факультета психологии и педагогики
Елабужского института Казанского Федерального университета,
РФ, г. Елабуга
E-mail: owlet94@mail.ru*

Панфилов Алексей Николаевич

*научный руководитель, кандидат педагогических наук, доцент
Елабужского института Казанского Федерального университета,
РФ, г. Елабуга*

Существует огромное количество факторов, вызывающие стресс у человека, в которых личность не всегда имеет возможность или способность справляться со стрессовыми ситуациями. С.Розенцвейг (автор фрустрационной теории) указал два основных направления реакций фрустрации: импульсивность и толерантность (устойчивость). По его мнению организм либо вовлекается в агрессивные действия, направленные на препятствия, либо приспособливается к фрустрационной ситуации, что проявляется в устойчивости к внешним препятствиям. В основу фрустрационной толерантности входит способность противостоять трудностям, которые возникают на жизненном пути, без утраты своей психологической адаптации, с одной стороны, а с другой – возможность благоприятного выхода из этой ситуации [2, с.69]. Изучение фрустрационной толерантности очень важно в современном мире для того, чтобы формировать у людей способности преодолевать трудности, умение адаптироваться в сложных ситуациях и видеть пути их решения.

Фрустрация (от лат. frustratio – обман, тщетное ожидание) — негативное психическое состояние, которое обуславливается невозможностью удовлетворения тех или иных потребностей. Это состояние проявляется в переживаниях разочарования, тревоги, раздражительности, а так же, отчаянии. Эффективность активной деятельности при этом идет на спад [3, с. 21].

Следует также отметить, что в последнее время устойчивость к фрустрационному воздействию обозначают, как правило, в качестве

«фрустрационной толерантности». При этом, кроме того, что личности, обладающие фрустрационной толерантностью, способны рационально анализировать возникшую фрустрационную ситуацию, адекватно оценивать степень ее масштабности и реалистично предвидеть ее развитие, как правило, не склонны к мотивированному риску и сознательно стараются избегать принятия тех решений, которые можно назвать авантюрными. Все это в совокупности позволяет этим личностям, даже в том случае, когда они все же попали в экстремальную ситуацию, сопряженную с наступлением состояния личностной фрустрированности, совершать оптимальный поиск способов выхода из сложившихся обстоятельств, максимально используя и свои внутренние ресурсы, и внешние условия [1, с.90].

По мнению автора фрустрационной теории С.Розенцвейга, существует 11 вариантов простых реакций в ситуации фрустрации. Главным (с точки зрения теории) типом реакции является эго-защитный или ego-defensive (E-D), который тесным образом связан с пониманием С. Розенцвейга смысла фрустрационной толерантности. Данные реакции свидетельствуют о том, что субъектом, эти препятствия воспринимаются как внешне активные, т.е. опасные для благополучия его личности. Это, в свою очередь, сигнализирует о неудовлетворенности базовой потребности в безопасности. Далее, не менее важной является тип потребностно-настойчивых, или need-persistent реакций (N-P). Согласно первоначальному варианту фрустрационной теории С. Розенцвейга, реакции этого типа включаются в случае, если не наблюдается активность эго-защитных реакций. Препятствия в данном случае расцениваются как внешне пассивные, которые представляют опасность только косвенно – через неудовлетворение жизненно важных потребностей [3, с.190]. Этот тип реакции С. Розенцвейг напрямую связал с фрейдовским механизмом сублимации (защитным механизмом). Препятственно-доминантные, или obstacle-dominance (O-D), реакция не было в первоначальной теории и была она введены чуть позднее. В ней субъективный акцент на реагирование направлено на само препятствие к удовлетворению потребности. По направлениям

фрустрационных реакций выделяют экстрапунитивность (Е-реакции), интропунитивность (I-реакции) и импунитивность (М-реакции). Е-реакции и I-реакции имеют природу агрессивного характера, но в то же время являются процессом защитных механизмов. Эго-защитный компонент интропунитивной реакции (I) – действие работы механизмов смещения и изоляции аффекта. Агрессия, изначально направленная на внешнее окружение, по причине невозможности непосредственной реакции в силу внешних или внутренних причин становятся аутоагрессией. Импунитивные реакции (М) состоят в отказе от направления аутоагрессии или гетероагрессии и в занятии испытуемым примирительной позиции.

В силу различий в воспитательном процессе у разных национальных групп было проведено исследование в выявлении особенностей проявления фрустрации у представителей русской и татарской этнической группы. Выборка исследования составляла 50 человек, из них 25 русской этнической группы и 25 представителей татарской этнической группы.

При сравнении направлении реакции и типов реакции между татарскими и русскими этногруппами выявились следующие результаты (см. Рис. 1), где Е–экстрапунитивная реакция, I – интропунитивная реакция, М – импунитивная, OD – тип реакции «с фиксацией на препятствие», ED - тип реакции «с фиксацией на защите», NM–«с фиксацией на удовлетворении потребностей».

Из рисунка можно увидеть, что по направлению реакции у представителей татарской этнической группы показатели выше, чем у представителей русской этнической группы в экстрапунитивной и интропунитивной реакции. Представители русской этногруппы имеют показатели выше при импунитивной реакции, это значит, что представители татарской этногруппы больше склонны к тому, что бы перекладывать ответственность за фрустрирующую ситуацию на кого-либо другого, чем брать ответственность и вину на себя. Представители русской этногруппы, в свою очередь склонны рассматривать фрустрирующую ситуацию как нечто незначительное и неизбежное, которое разрешиться со временем, если не прикладывать к нему каких-либо усилий.

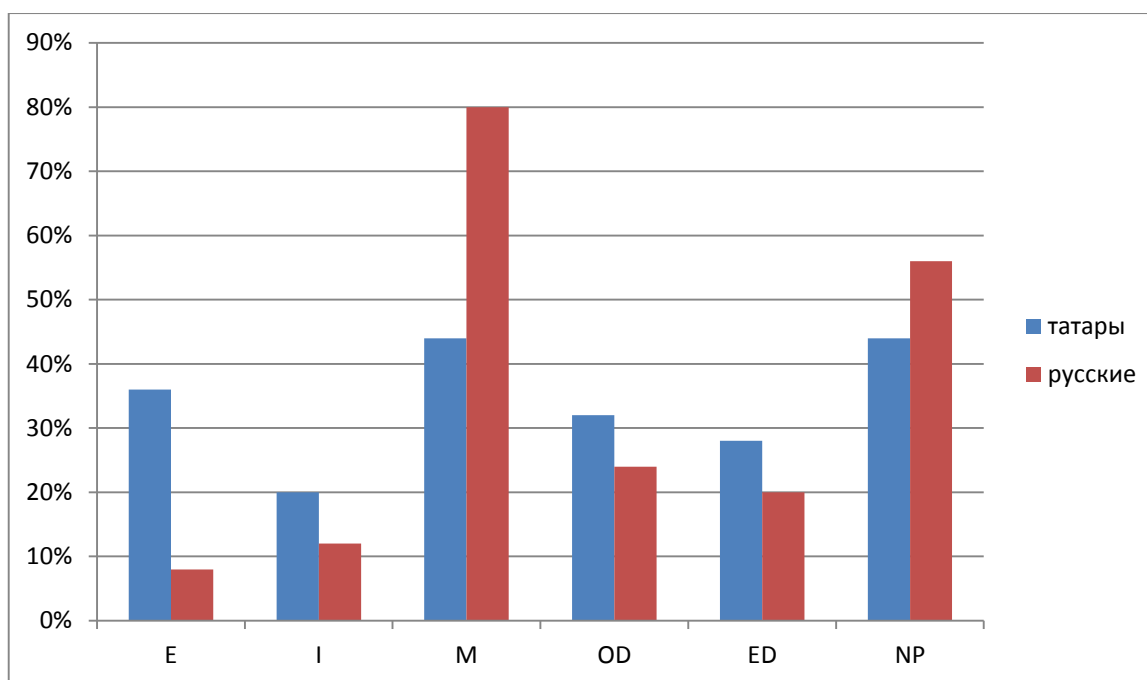


Рисунок 1. Направление реакций и типов реакций студентов татарской и русской этнической группы

При сравнении по типу реакции, показатели оказались следующие, представители татарской этнической группы имеют показатели выше, чем у представителей русской этнической группы в препятственно-доминантной и самозащитном типе реакции, а у русских имеются высокие показатели в необходимо-упорствующем типе реакции. Это значит что, татары склонны к активной самозащите своего «Я», уклонению, отрицанию от ответственности и приписывания вины, ответственность при этом не приписывается никому, и так же больше склонны акцентировать ситуации вызывающие фрустрацию, независимо от того, как расценивается они как благоприятные, неблагоприятные и незначительные. Русские стараются в большей степени найти конструктивный выход из конфликтной ситуации, в форме требования помощи от других участников, либо принимают ответственность решения задачи на себя, либо они уверены в том, что со временем и с ходом других событий ситуация разрешится сама по себе.

Данные исследования этнопсихологических особенностей проявления фрустрационной толерантности и в двух выборках – представителей русской

и татарской этнических групп – позволяют проверить значимость выявленных различий. Для этого нами осуществлен расчет t-критерия Стьюдента.

Статистически подтвердились разница в особенностях проявления фрустрационной толерантности у представителей русской и татарской этнической группы по следующим факторам:

- экстрапунитивной реакции при $p \leq 0,01$, в таблице мы видим, что показатель по данному фактору у татар выше(33,3), чем у русских (19,9), значит татары имеют более высокую выраженность экстрапунитивной реакции направления;

- импунитивная реакция при $p \leq 0,01$, показатель по данному фактору у русских выше (48.78), чем у татар (38.13), значит русские имеют более высокую выраженность импунитивной реакции направления.

Различия в проявлении фрустрационной толерантности могут быть обусловлены разным воспитанием и личным восприятием других людей.

Некоторые люди умеют брать на себя ответственность за свои ошибки, а кто-то наоборот пытается с себя ответственность снять, и переложить на кого-либо другого. Так же и выход из трудных ситуаций может быть у всех людей разный, кто-то при наличии сложностей может проявлять агрессию, а кто-то умеет быть спокойным и рассудительным.

Список литературы:

1. Астапов В.М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги. М: Логос, 1992. – 256 с.
2. Вундт М.В. Проблемы психологии народов. Москва: Либроком, 2010 г. – 144 с.
3. Данилова Е.Е. Методика изучения фрустрационных реакций у детей// Иностранная психология № 6. – 1996. - 210 с.

ОТНОШЕНИЯ В ДИАДЕ «МАТЬ – РЕБЕНОК» КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ БРОНХИАЛЬНОЙ АСТМЫ (ОБЗОР ПРОБЛЕМЫ)

Царапкина Лариса Алексеевна

*магистрант второго года обучения, Самарский филиал
Московского городского педагогического университета,*

РФ, г. Самара

E-mail: ts_larisa@mail.ru

Яньшин Петр Всеволодович

*научный руководитель, доктор психологических наук, профессор
Самарского филиала МГПУ,*

РФ, г. Самара

На настоящем этапе бронхиальная астма становится выраженной медицинской и социальной проблемой. В настоящее время по всему миру насчитывается примерно 230 млн. человек с данным заболеванием, в том числе 5 % населения России. Распространенность бронхиальной астмы среди детей и подростков, проживающих в промышленных городах РФ, варьирует от 0,6 до 1 %. За последние тридцать лет распространенность бронхиальной астмы в детской популяции возросла на 300 % [14].

В течении и прогнозе бронхиальной астмы как заболевания психосоматического профиля значительная роль отводится психологическому фактору [1]. Бронхиальная астма – один из классических психосоматозов, составляющих «чикагскую семерку». Клинические проявления нарушений со стороны соматической сферы у лиц с психосоматическими заболеваниями обусловлены как индивидуальными особенностями самого субъекта, так и устойчивыми стратегиями его поведения, привычными реакциями на стресс и приемами переработки внутриличностного конфликта [3].

Как психосоматическое заболевание бронхиальная астма ассоциируется с нарушениями согласованных отношений между центральной нервной системой, вегетативной и иммунной системами. Различные психосоматические заболевания имеют общий признак - сочетание отклонений со стороны соматической и психической сфер. Этим обусловлены особенности

специализированной помощи больным, предполагающие тесное взаимодействие врачей общего профиля, психологов и психотерапевтов [16].

По П.И. Сидорову, развитие психосоматических нарушений проходит определенные этапы, общие для различных заболеваний [13]:

- предрасполагающие условия – дисфункциональная (психосоматогенная) семья;
- период скрытого развития – психовегетативный диатез;
- начальный – преходящее расстройство функционального характера;
- развернутой клинической картины – психосоматическое заболевание;
- развитие хронических состояний – устойчивый тип течения заболевания;
- исхода – тяжелые осложнения, носящие соматический характер.

Существует мнение, что приступ астмы – это выражение подавляемого плача ребенка, обращенного к матери [10]. Позже этот симптом становится способом манипулирования близким окружением и способом сохранения семейного «гомеостаза» для больного бронхиальной астмой [17]. Ряд исследователей полагает, что пусковым механизмом бронхиальной астмы как психосоматического расстройства может являться нарушение или искажение детско-родительских отношений [11], а конкретнее – нарушений в диаде «мать – ребенок».

С позиций психоанализа, практически каждый аспект раннего психического развития опосредуется через материнское окружение. Основы гармоничного личностного развития закладываются уже в период новорожденности и раннего детства. Мать, имея более развитые психические способности, создает охранительную среду для беспомощного ребенка. Она выступает как «вспомогательное Я», перерабатывая за младенца жизненный опыт, регулируя его количество, предохраняя ребенка от чрезмерной стимуляции, успокаивая, защищая до того момента, пока не сформируется его способность самостоятельно регулировать и перерабатывать опыт [9]. В детском возрасте именно мать постоянно находится рядом и своим

отношением и поведением определяет будущую успешность ребенка в совладании с трудными жизненными ситуациями, в формировании зрелых психических защит и копинг-стратегий поведения [2].

Исследование индивидуально-личностных особенностей матерей, воспитывающих детей с психосоматическими расстройствами и психосоматических семей в целом выявило, что все обследуемые матери имели собственное неблагоприятное детство, пронеся полученные в нем неосознаваемые конфликты через всю жизнь. И теперь, родив своих детей, матери пытаются разрешить эти конфликты через формирование симбиотических отношений с детьми. Характерная психосоматическая мать отличается авторитарностью, склонностью к доминированию, навязчивостью, отказывает ребенку в автономии, демонстрирует высокую тревожность, скрытую враждебность, требовательность. Такая мать депривирует попытки ребенка выделиться, продемонстрировать свои отличия от других, самостоятельность [18].

Основное значение в развитии бронхиальной астмы отводят подавлению матерью крика и плача - частых эмоциональных проявлений ребенка в младенческом и раннем возрасте. Родительские семьи больных бронхиальной астмой отличаются невысокой экспрессивностью, сдержанностью во внешних проявлениях эмоций; родители постоянно пытаются подавлять инициативу своих детей, контролировать их, блокировать «непозволительные» эмоциональные реакции [19].

Матери детей с бронхиальной астмой являются активными, сильными личностями, придерживаются консервативных взглядов, склонные навязывать свою жесткую позицию окружающим. По отношению к ребенку у них наблюдается противоречие между поведенческим и эмоциональным компонентом отношения, которое автор характеризует как «эмоциональное отвержение под маской тревоги». Внешне мать демонстрирует заботу вплоть до гиперопеки, попустительский стиль воспитания [5].

С.Ю. Куприянов [7], анализируя роль матери в развитии психосоматической патологии, отметил выраженную материнскую гиперопеку. Такие матери в силу своей внутренней конфликтности, невротичности, высокого уровня тревожности и инфантильности могут влиять на развитие тяжелой астмы у ребенка. Эти потенции заложены в собственном жизненном опыте матери и характере связей с её матерью [8]. А.И. Захаров выявил, что для матерей детей с бронхиальной астмой, типичны следующие особенности воспитательного процесса: отвержение ребенка (ребенок не оправдал ожиданий, отнимает все время и препятствует воплощению жизненных планов), чрезмерная требовательность и нетерпимость, часто незаслуженные критика и порицание как компенсация чувства неудовлетворенности собой и низкого уровня самопринятия, сверхценные идеи, отражающих параноидальные и тревожно-мнительные черты характера [6].

По мнению Ф. Александера, основной конфликт пациентов с бронхиальной астмой сосредоточен вокруг внутренних импульсов, которые угрожают привязанности к матери. Некоторые матери реагируют на первые признаки нежности ребёнка отвержением. Типичным для астматиков является конфликт, связанный с детской формой выражения эмоций в виде плача. Плач как возможность обратить внимание матери на себя будет подавляться ребёнком, так как он боится её отказа и материнских упрёков. Больные находятся в состоянии конфликта между желанием завоевать любовь матери и страхом перед этим. В связи с этим возникают астматические припадки, занимающие место нарушенных в раннем детстве форм превербального общения [4].

Н. Пезешкиан описывает типичный клинический случай бронхиальной астмы у 56-летней женщины, проживающей с матерью. В работе с пациенткой были выявлены усиливающие заболевание моменты, связанные с отношениями матери и дочери. Пациентка осознала, что часто поступала неискренно по отношению к себе, подавляя свои собственные желания, только ради того,

чтобы сохранить неконфликтные отношения с матерью, переживая при этом чувство несправедливости [12].

Нельзя говорить, что все астматики воспитывались матерями одного психологического типа. Л. Рис (1964) обнаружил преобладание сверхзаботливых, сверхактивных и во все вмешивающихся матерей, что приводит к чрезмерной зависимости ребёнка. Такие матери своей нежностью затормаживают агрессивные и моторные проявления, а также и самостоятельное развитие ребёнка [4].

Все вышеперечисленное обуславливает актуальность и необходимость целенаправленного изучения психологического аспекта развития бронхиальной астмы, в частности, нарушения отношений между матерью и ребенком.

Список литературы:

1. Адриянова Е.А., Аранович И.Ю., Кураева Д.А. Взаимосвязь отношения к болезни и детско-родительских отношений у подростков с бронхиальной астмой // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2013. - № 21. - С. 50-53.
2. Богданова М.В., Игошина Н.С. Роль матери в формировании психологических защит у часто и длительно болеющих детей // Вестник Тюменского государственного университета. - 2011.- № 9. – С. 232-241.
3. Боговин Л.В. Психосоматические взаимодействия у больных бронхиальной астмой (обзор литературы) // Бюллетень физиологии и патологии дыхания. – 2010. - №37. – С.65-71.
4. Бройтигам В., Кристиан П., Рад М. Психосоматическая медицина / Пер с нем. Г.А. Обухова, А.В. Бруенка; Предисл. В.Г. Остроглазова. – М.: ГЭОТАР МЕДИЦИНА, 1999. - 376 с.
5. Воронина С.Н. Материнское отношение как фактор развития соматического заболевания у детей // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 2. – С.100-106.
6. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. – СПб., 1998. – 246 с.
7. Куприянов, С.Ю. Системный подход к оценке роли нервно-психических факторов в развитии и течении бронхиальной астмы // Вестник АМН СССР. – 1989. – № 2. – С. 24_29.
8. Лидерс А.Г. Психологическое исследование семьи. – М., 2006. – 432 с.
9. Лукьянович В., Дюжилова М., Васильева Н. Отношения между матерью и младенцем с позиции психоанализа // Трансляционная медицина. - 2010. - № 6. - С. 42.

10. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика: Новейший справочник. - М.: Эксмо, 2003. - 928 с.
11. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология: практическое руководство. – М.: МЕДпресс, 2005. –562 с.
12. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия. – М.: Институт позитивной психотерапии, 2006. – 464 с.
13. Сидоров П.И., Совершаева Е.П. Синергетическая биопсихосоциодуховная концепция социальной эпидемии бронхиальной астмы // Экология человека. - 2015. - № 2. - С. 42-51.
14. Смирнова С.В. Психологические предикторы психосоматической патологии в детском возрасте (на примере бронхиальной астмы) // Теория и практика общественного развития. – 2012. - № 5. – С. 115-118.
15. Тополянский В.Д., Струковская М.В. Психосоматические расстройства. - М.: Медицина, 1986. - 384 с.
16. Труфакин С.В. Особенности механизмов вегетативной регуляции при психосоматических заболеваниях: бронхиальная астма и ревматоидный артрит // Бюллетень СО РАМН. - 2005. - №4 (118). - С.53–58.
17. Федосеев Г.Б., Куприянов С.Ю. Бронхиальная астма как способ психологической адаптации к микросоциальной среде // Терапевтический архив. - 1985. - №5. - С.31–36.
18. Фусу М.Н. Механизм влияния особенностей взаимодействия с матерью на возникновение психосоматических расстройств во взрослом возрасте // Международный журнал экспериментального образования. - 2013. - №3. – С. 61-62.
19. Эйдемиллер Э.Г., Александров Н.В., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия: хрестоматия. - СПб.: Речь, 2007. - 400 с.

СОЦИАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ ОКАЗАВШИХСЯ В СЛОЖНЫХ ЖИЗНЕННЫХ ОБСТОЯТЕЛЬСТВАХ (ОСЖО)

Эмир依иева Эмине Серверовна

*студент-магистрант группы 61/2 ПСП
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) федерального
государственного автономного образования учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»
РФ, г. Ялта
E-mail: Topi_mas9i@mail.ru*

Моцовкина Елена Владимировна

*научный руководитель, кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-
педагогическая академия (филиал) федерального государственного
автономного образования учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»
РФ, г. Ялта*

Социальное сопровождение - это мероприятия, направленные на поддержание процессов активной жизнедеятельности и развития естественных способностей человека, а также создание условий для предупреждения развития негативных последствий и различных социальных проблем, помощь в способности самостоятельно справляться с возникшими проблемами. [2]

Л.Я. Олиференко: «Неблагополучная семья – это семья, в которой ребенок переживает стрессовые ситуации, жестокость, насилие, пренебрежение, голод – т. е. неблагополучие. Под считают разные проявления: *психическое* (угрозы, подавление личности, навязывание асоциального образа жизни и др.), *физическое* (жестокое наказание, побои, насилие, принуждение к заработку денег разными способами, отсутствие пищи), *социальное* (выживание из дома, отбирание документов, шантаж и др.)» [5]

Анализируя современную семью можно сказать о значительных проблемах: ослаблена репродуктивная, воспитательная, хозяйственно - бытовая, экономическая функции семьи, всё чаще имеет место бездетность и рождение только одного ребенка в семье, ослабляется система семейного воспитания.

Согласно документа «Об утверждении порядка взаимодействия субъектов социальной работы с семьями, которые оказались в сложных жизненных обстоятельствах» объектами социальной работы являются [6]:

- семьи с детьми, которые оказались в СЖО и не в состоянии преодолеть их самостоятельно, в связи с инвалидностью родителей или детей, вынужденной миграцией, наркотической или алкогольной зависимостью одного из членов семьи, его пребыванием в местах лишения свободы, ВИЧ-инфекцией, насилием в семье, беспризорностью, сиротством, негативными отношениями в семье, безработицей одного из членов семьи;

- семьи, в которых существует риск передачи ребенка в учреждения для детей-сирот и детей, лишенных родительской заботы;

- несовершеннолетние одинокие матери (отцы), которым нужна поддержка;

- семьи, члены которых находились или находятся на государственном обеспечении.

Набор жизненных проблем может привести семью к кризисной ситуации, с которой взрослые члены семьи не всегда в состоянии самостоятельно справиться. Дети же становятся заложниками семейных неурядиц. Возникают такие социальные явления как беспризорность, безнадзорность, социальное сиротство.

Информацию о семье, которая оказалась в СЖО может получать любой из субъектов социальной работы в виде личного заявления гражданина или обращения о помощи одного из членов семьи, от организаций, учреждений, сельских и поселковых советов, городских и районных администраций, органов здравоохранения, образования, внутренних дел, учреждений исполнения наказаний, которую передают в ЦСССДМ.

На основании полученной информации ЦСССДМ совместно со службами ПДН и с привлечением других субъектов осуществляют социальное инспектирование семьи (определяют ее состав, основные проблемы и потребности ее членов и т.д.), по результатам которого составляется акт

обследования жилищно-бытовых условий семьи. На основании полученной информации ЦСССДМ формируют и ведут общий банк данных этих семей в журнале учета семей, оказавшихся в СЖО.

После постановки семьи на учет специалисты учреждения социального обслуживания разрабатывают и реализуют план индивидуальной профилактической работы с семьей.

В соответствии с видами и содержанием социальных услуг, предоставление услуг семьям с детьми, находящимся в СЖО предусматривает [3]:

1. Решение социально - экономических и бытовых вопросов: восстановление жилья, решения жилищно-бытовых проблем, в том числе их улучшение, содействие в получении регистрации, содействие трудоустройству, получению гуманитарной помощи, оформлению материальной помощи, привлечения спонсоров, благотворительных фондов и негосударственных организаций к решению материальных проблем семей.

2. Разъяснительно - информационную работу: предоставление членам семей информации, необходимой для решения сложной жизненной ситуации, информирование о имеющихся льготах и социальных выплатах, предоставление контактов служб, учреждений, организаций, в которые можно обратиться, условия получения социальных услуг, о реабилитационных программах, действующих группах взаимопомощи и т.п.

3. Психологическую помощь: предоставление психологических консультаций с целью улучшения микроклимата семьи, сохранения психологического здоровья членов семьи, обретение уверенности в своих силах, адаптация к среде, предоставление рекомендаций по решению проблем, формирование навыков преодоления трудностей и конфликтов с окружающими, организация и координация психотерапевтических групп и групп самопомощи, психологическая диагностика коррекция и реабилитация.

4. Социально-педагогическую помощь: планирование совместно с семьей действий по устранению причин, повлекших СЖО, педагогическое консультирование защиты прав, ведение домашнего хозяйства, ухода

и воспитания детей, развитие коммуникативных навыков, посредничество в организации досуга, спортивно - оздоровительной, творческой деятельности, профориентация, содействие в получении услуг по профессиональной переподготовке, помощь в поиске работы.

5. Сохранение и восстановление здоровья: формирование здорового образа жизни и преодоления зависимостей, навыков защищенных половых отношений, профилактики ВИЧ / СПИДа и других инфекционных заболеваний сохранения репродуктивного здоровья, содействие в поддержке и охране здоровья [4].

При работе с неблагополучной семьей необходимо предварительно ознакомиться со всеми имеющимися данными о семье и составить план беседы. Затем установить контакт с членами семьи и выявить сущность семейных проблем. Определить план выхода семьи из сложной ситуации, обозначить содержание необходимой помощи и поддержки со стороны специалистов. После всего этого проделанного пути можно приступать к реализации намеченного плана, привлечению ресурсов для решения проблем, которых семья не в состоянии решить самостоятельно.

Для предупреждения семейного неблагополучия государственным структурам важно обеспечить максимально раннее выявление семей, которые нуждаются в помощи, и начать социальную работу еще тогда, когда не возникло потребности в длительной и комплексной помощи многих специалистов. При выявлении таких семей ЦСССДМ проводят социальное инспектирование – посещение семьи с целью выяснения потребностей и при необходимости дальнейшего осуществления социальной работы нуждающимся в социальной поддержке.

Социальный педагог в своей деятельности может пользоваться различными методами, чтобы помочь клиенту восстановить независимый образ жизни. Здесь могут быть использованы технологии и медицинской реабилитации, и социальной адаптации, и восстановления деятельности за счет использования вспомогательных приспособлений.

Список литературы:

1. Андреева, Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. - М.: Аспект Пресс, 2012. - 363 с.
2. Еникеев, М.И. Общая и социальная психология: Учебник / М.И. Еникеев. - М.: Норма, НИЦ ИНФРА-М, 2013. - 640 с.
3. Завацкий Л.М. Технологии профессиональной деятельности социального педагога. Учеб. пособие. - М.: Издал. Дом «Слово», 2008. - 240с.
4. Кошелева Е.П. Социально-психологическая помощь детям из неблагополучных семей. – М.: МГПИ, 2008
5. Олиференко, Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: учеб. пособие / Л.Я. Олиференко [и др.]. – М.: Академия, 2002. – 256 с.
6. Постановление Министерства труда РФ № 52 от 19 июля 2004 г. (Методические рекомендации по организации деятельности государственного учреждения «Центр социальной помощи семье и детям»).

СЕКЦИЯ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

ЛЕЧЕБНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

Авсюк Регина Денисовна
студент 3 курса, лечебный факультет ОрГМУ,
РФ, г. Оренбург
E-mail: regina.avsyuk@mail.ru

Здоровье - это самое ценное, что есть у человека. Зная, как сохранить здоровье можно раз и навсегда избавиться от всех болезней и недугов. «Лекари» нашего здоровья - врачи, безусловно, играют огромную роль в оздоровлении нации, целой планеты. Но, конечно, было бы идеально обойтись совсем без врачей. Жить в гармонии с собой и своим телом. Именно для этого и была создана лечебная физическая культура. Конечно, существует огромное множество средств и инструментов, благодаря которым можно поправить здоровье. Но одним из них является лечебная физическая культура. Именно на нее и сделаем главным акцент в данной работе.

Существует много разных приемов, которые применяются в ЛФК. Рассмотрим поподробнее некоторые из них. Естественно, что первый из них – это физические упражнения. Физических упражнений существует целое множество: гимнастика, спортивно-прикладные упражнения, идеомоторные, т. е. выполняемые мысленно, упражнения в посылке импульсов к сокращению мышц и многие другие. Еще одним не менее важным приемом являются естественные ресурсы нашей природы. Это солнечные ванны, закаливание, водные процедуры, а также лечебный массаж, прогулки. Лечебный массаж, например, классический, точечный, сегментарно-рефлекторный, делают людям, чтобы привести их тело в здоровое состояние, а также и для предупреждения заболеваний. К дополнительным средствам ЛФК относят: трудотерапия и механотерапия. Если хочешь отдохнуть, то смени сферу деятельности. Именно это и понимается под трудотерапией. Здесь главным образом

необходимо восстановить нарушенные функции, используя избирательно подобранные трудовые процессы. Так называемые трудовые процессы подбираются не самостоятельно, а специалистом, который сможет точно подобрать Вам недостающие упражнения для восстановления всех функций. Второй прием, который направлен также на восстановление функций организма - механотерапия. Но это не восстановление утраченных функций с помощью упражнений, а использование специальных аппаратов, которые направлены на ту же цель, что и упражнения в трудотерапии. Механотерапия используется в основном для предупреждения тугоподвижности в суставах. Можно выделить огромное множество и других приемов ЛФК, но мы рассмотрели основные, традиционные.

Теперь хотелось бы подробнее остановиться на формах ЛФК. Существует большое количество форм лечебной физической культуры. К ним часто относят: утреннюю гигиеническую гимнастику, самостоятельные занятия физическими упражнениями, дозированная ходьба, упражнения в бассейне, массовые формы оздоровительной физической культуры, а также, гребля и так далее. Все формы ЛФК нам хорошо знакомы, даже не раз мы их выполняли на занятиях в спортивном зале или самостоятельно дома, на улице. Но, к сожалению, мы не всегда точно знаем для чего мы это делаем. Кто-то скажет, что по привычке, кто-то, что заставили. Давайте разберемся какие формы ЛФК для чего предназначены, чтобы нам самим заниматься с умом.

1. Утренняя гигиеническая гимнастика. Подразумевает под собой выполнение предварительно подобранного комплекса физических упражнений, который способствует переходу организма из состояния сна к активному состоянию всего организма. Интересно, что после того, как человек переболеет простудой, ему выписывают справку от физической культуры. Но ведь никто не отменял лечебную физическую культуру. Но люди об этом обычно не задумываются. А на послебольничном этапе жизненно необходимо выполнять утреннюю гигиеническую гимнастику, которую лучше всего можно проводить на открытом воздухе, сочетая ее с прогулкой на свежем воздухе.

2. Занятие лечебной гимнастикой — основная форма лечебной физической культуры, направленная на восстановление функций организма, который пострадал от внешнего и внутреннего источника болезни. Занятие лечебной гимнастикой состоит из трех основных частей. Первая часть вводная. Здесь предлагаются для выполнения простые гимнастические и дыхательные упражнения, которые помогают подготовить больного к возрастающей физической нагрузке. Во второй или основной части уже используются специально подобранные и общеразвивающие упражнения, которые должны оказать благоприятное воздействие на пострадавший орган и весь организм больного. Последняя часть - заключающая включает несложные гимнастические и дыхательные упражнения на расслабление групп мышц. Такие расслабляющие упражнения способны снизить общую физическую нагрузку и способствующие возобновлению физиологических показателей.

3. Самостоятельные занятия лечебной гимнастикой. Ключевое слово-самостоятельные. Не каждый готов сам следить за тем, какие упражнения и как он выполняет, за своими физиологическими показателями. Их проводят больные, которые умеют правильно выполнять физические упражнения, а главное сознательно относящиеся к качеству их выполнения. Для таких сознательных людей комплекс упражнений составляется специально с учетом их индивидуальных особенностей. Если самостоятельные занятия проводятся с профилактической целью, то строятся они на основе рекомендаций специалистов по лечебной физической культуре.

Интересно, что многие люди любят использовать при самостоятельных занятиях СМИ. Например, смотрят телепередачи по ЛФК или используют вырезки из журналов. В современное время очень хорошо просматривается тенденция по увеличению материалов связанных со здоровым образом жизни, поэтому найти специальные упражнения не составляет большого труда.

4. Лечебная дозированная ходьба. Необходимый прием для нормализации походки после травм или заболеваний нервной системы, а также опорно-двигательного аппарата. Кроме того, прием используется для тренировки

сердечно-сосудистой, дыхательной системы и адаптации организма к новым нагрузкам. Основные характеристики лечебной ходьбы: скорость, расстояние, длина шага, еще учитывается рельеф местности и качество грунта.

5. Дозированное восхождение. Еще один вид лечения дозированной ходьбой, но с постепенным подъемом и спуском на специальных выбранных маршрутах.

6. Плавание, гребля, занятие на лыжах, катание на коньках – это не только инструмент ЛФК, но и самостоятельная форма. Они рассчитаны на дальнейшую тренировку функций пораженных органов и всего организма в целом, повышение работоспособности выздоравливающих, профилактику заболеваний. Эта форма занятий применяется индивидуально — с учетом показаний, противопоказаний и соответствующих дозировок. В последнее время она широко используется в реабилитации спортсменов, лиц молодого и среднего возраста. Как мы видим формы ЛФК довольно разнообразны. Но как же работает механизм лечебного действия физических упражнений?

Лечебное действие физических упражнений заключается в том, что они положительно влияют на мышечную деятельность, деятельность сердца и сосудов. Физические упражнения совершенствуют трофические процессы. Прежде всего это происходит из-за того, что кровоснабжение сердца улучшается за счет:

1. усиления венозного кровотока;
2. раскрытия резервных капилляров;
3. развития коллатералей, что позволяет активизировать обмен веществ.

Данный процесс помогает восстановить нормальную деятельность в миокарде, привести в норму все ее функции. Нельзя не заметить, что любые физические упражнения, а если и еще грамотно подобранные, улучшают общий обмен в организме, восстанавливают правильное функционирование всех органов, уменьшают содержание холестерина в крови.

Разбирая формы ЛФК мы упоминали о том, что физические упражнения очень важны для больных людей. Пренебрежение ими может привести

к губительным последствиям. Конечно, при заболеваниях сердечно-сосудистой системы двигательный режим больного человека ограничивается. Но это не означает прекращение движений, особенно физических вовсе. Особенно в подобной ситуации физические упражнения имеют колоссально важное значение. Прежде всего, они проявляют общее тонизирующее действие, а также совершенствуют функции всех органов и систем и благодаря этому предотвращают осложнения, потому что активизируют защитные силы организма, вследствие ускоряют выздоровление.

Почему ЛФК играет огромную роль в настоящее время. Это связано с тем, что в современном мире человек мало двигается и упражнения — это единственный выход от застоя крови, для поддержания опорно-двигательной системы и нормального функционирования всех органов и систем человека. Отметим, что физические упражнения повышают общие адаптационные возможности организма, его сопротивляемость различным стрессовым воздействиям, улучшая эмоциональное состояние человека. Таким образом, физическая культура показана не только со стороны оздоровительного действия, но и как профилактическое средство, которым люди, к большому сожалению, не пользуются.

Данная статья посвящена не столько исследовательской работе, сколько напоминанием о том, что такое лечебная физическая культура. Конечно, сложно заставить людей делать что-то, особенно, если они это не хотят. Поэтому и приходится работать над тем, чтобы каждый понимал смысл упражнений. Ведь от того как мы занимаемся и занимаемся ли вообще зависит наше здоровье, что в конечном счете вытекает в здоровье целой нации.

Список литературы:

1. Белорусова В.В. Физическое образование. - М.: Логос, 2009.
2. Куценко Г. И., Новиков Ю. В. Книга о здоровом образе жизни. - М.: Спб.: Нева, 2010.

ЛЕЧЕБНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК МЕТОД ЛЕЧЕНИЯ

Будрина Анита Анатольевна

*студент 3 курса физико-математического факультета,
ЕИК(П)ФУ,
РФ, РТ, г. Елабуга
E-mail: anita.budrina@mail.ru*

Мифтахов Алмаз Фаридович

*научный руководитель, старший преподаватель, кафедры физической культуры, ЕИК(П)ФУ,
РФ, РТ, г. Елабуга
E-mail: miftahovalmaz83@mail.ru*

Лечебная физическая культура предполагает собою одну из областей физической культуры, по этой причине и применяемые ею средства в абсолютной грани отвечают используемым в ней типам моторной инициативности. В согласовании с подобным раскладом к главным средствам лечебной физической культуры, обладающим общеукрепляющие и оздоровительные свойства, необходимо добавить упражнения гимнастические, атлетически-прикладные, игры. Безусловно, их применение согласно к больному организму содержит конкретные характерные черты, какие сопряжены с указанными ранее противопоказаниями.

От периода и задач в лечебной физической культуре применяются и средства, характерные для нее, несмотря на то и принадлежащие к имеющейся в концепции физического обучения систематизации. Гимнастические упражнения оформляют существенную долю средств лечебной физической культуры.

Средства, формы и методы лечебной физической культуры. Основной лечебный способ лечебной физической культуры является лечебная гимнастика, в таком случае имеется намеренно собранные для исцеления физические упражнения. Главное способ лечебной физической культуры являются физиологические упражнения, используемые в согласовании с задачами лечения, с учетом этиологии, патогенеза, медицинских признаков, функционального состояния организма, единой физиологической трудоспособности.

Форма лечебной физической культуры — это организационная модель, в рамках которой используются средства лечебной физкультуры и осуществляются методы ЛФК.

Методы лечебной физической культуры согласно сути, считаются задачами лечебной физической культуры. В названии методы лечебной физической культуры свидетельствуют в таком случае либо о болезни, либо о болезненном положении, присутствие котором этот способ используется.

К примеру, «лечебная физическая культура при артрозе тазобедренного сустава в форме индивидуальных уроков утренней гимнастикой» либо «лечебная физическая культура при хроническом ишемическом заболевании сердца в форме массового обучения лечебной физической культуры», либо «Занятие ходьбы с опорой в костыль в форме индивидуального обучения лечебной физической культуры».

Средства лечебной физической культуры — это функционирующие лечебные факторы, подобные равно как гимнастические физические упражнения, физические упражнения в воде, движение, обучения в тренажерах.

| ФОРМЫ ЛФК | СРЕДСТВА ЛФК | МЕТОДИКИ ЛФК | Способ проведения занятий ЛФК |
|--|---|---|---|
| Утренняя гимнастика Лечебная гимнастика Дозированная ходьба Производственная гимнастика Лечебное плавание. Гидрокинезотерапия. Механотерапия. Трудотерапия, обучение бытовым навыкам и ходьбе. Игры, спортивные игры. Туризм. Терренкур. | Физические упражнения. Физические упражнения в воде. Ходьба. Восхождения Занятия на тренажерах. Плавание | при заболеваниях опорно-двигательной системы (ЛФК при коксартрозе, при нарушении осанки, при остеохондрозе, сколиозе); при заболеваниях сердечно-сосудистой системы; при заболеваниях дыхательной системы; при заболеваниях пищеварительной системы; при нарушении осанки, при травмах; при операциях на грудной клетке; при беременности; обучение ходьбе с опорой на трость. | Занятия с инструктором ЛФК (индивидуальные занятия, малогрупповые и групповые) Самостоятельные занятия — физические тренировки |

Рисунок 1. Классификация средств, форм и методов ЛФК

Лечебная физическая культура при сколиозе

Один с основных средств консервативного лечения сколиоза считается лечебная физическая культура. Физические упражнения проявляют регулирующее воздействие на позвоночник, усиливая мускулы тела, дают возможность достичь улучшающего действия в деструкцию, усовершенствовать осанку,

функцию внешнего дыхания, предоставляют укрепляющий результат. ЛФК представлена в абсолютно всех стадиях формирования сколиоза, однако наиболее удачные итоги она предоставляет присутствии первоначальных формах сколиоза.

Противопоказаны физические упражнения, повышающие эластичность позвоночника и приводящие его к растяжению. Совокупность средств ЛФК, используемых при реакционном лечении сколиоза содержит лечебную гимнастику; упражнения в воде; массаж; коррекцию положением; составляющие спорта.

ЛФК смешивается с порядком сокращенной постоянной перегрузки в позвоночник. ЛФК выполняют в форме массовых занятий, индивидуальных упражнений (в большей степени представлены пациентам присутствии плохом процессе заболевания), а кроме того индивидуальных поручений, исполняемых заболевшими без помощи других. Технология ЛФК обуславливается кроме того степенью сколиоза: при сколиозе I, III, IV степени она ориентирована в увеличение устойчивости позвоночника (стабилизацию болезненного процесса), а в таком случае период равно как присутствии сколиозе II уровня - также в коррекцию деструкции.

Коррекция сколиоза при исполнении физических упражнений добивается переменой положения плечевого, тазового пояса и туловища пациента. Процедуры обязаны быть ориентированы в коррекцию искривления позвоночника в передней плоскости. С большой предосторожностью с целью корректировки используют упражнения, вытягивающие позвоночник.

Упражнения лечебной гимнастики обязаны быть укреплению главных мышечных групп, опорных позвоночник - мышц, выпрямляющих позвоночник, косых мышц живота, квадратные мускулы поясницы, подвздошно-поясничных мускул и др. С количества процедур, содействующих выработке правильной осанки, применяются упражнения в баланс, с усилением визуального контролирования и другие.

Одним из средств лечебной физической культуры считается использование компонентов спорта: купание манерой "БРАСС" уже после заблаговременного

направления изучения. Составляющие волейбола представлены ребятам с компенсированным процессом сколиоза.

Профилактика сколиоза учитывает выполнение правильной осанки. Присутствие продолжительного сидения нужно придерживаться следующие принципы:

1. Сиди неподвижно не больше 20 мин.;
2. Старайся подниматься равно как возможно дольше;
3. Минимальная длительность подобного "перерыва" - 10 сек.;
4. Сидя равно как возможно чаще изменяйте состояние ног: ступни впереди, обратно, поставь их рядом, затем, напротив и. т.д.;
5. Старайся находиться "правильно": сядь в край стула, для того чтобы колени были согнуты точно под прямым углом, идеально выпрями спину и, в случае если возможно, сними часть нагрузки с позвоночника, положив прямые локти в подлокотники;

Утренняя зарядка, оздоровительная подготовка, интенсивный отдых - нужный любому человеку двигательный как минимум и формируется он с ходьбы, бега, гимнастики и плавания.

Помимо процедур общеукрепляющего, оздоровительного характера, имеется и много специализированных, к примеру, с целью поддержания мышц брюшного пресса, груди, усовершенствования осанки. Данные упражнения дают возможность в какой-то степени поправлять несовершенства фигуры, дают возможность правильнее обладать собственным телом.

Список литературы:

1. Вайнер Э.Н., Лечебная физическая культура: Учебник /. - М.: Флинта: Наука, 2009. - 424 с.
2. Епифанов В.А. Лечебная физическая культура и спортивная медицина. Учебник М. Медицина 1999 - 304 с.
3. Матвеев Л.П., Теория и методы физкультуры: Учеб. Для институтов физической культуры. - М.: Физкультура и спорт, 1991 – 289 с.

БИОЛОГИЧЕСКИЕ РИТМЫ И РАБОТОСПОСОБНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА

Гурбанова Галина Маликона

*студент 2 курса землеустроительного факультета, ФГБОУ ВО Омский ГАУ
РФ, г. Омск*

E-mail: galinagurbanova@yandex.ru

Трусова Вантина Петровна

*научный руководитель, старший преподаватель, кафедра Ф.К. и С,
ФГБОУ ВО Омский ГАУ
РФ, г. Омск*

Жизнедеятельность всех биологических систем на Земле подвержена цикличности. И человека не является исключением. Наш организм непрерывно взаимосвязан с окружающим миром, обменивается с ним энергией и информацией. Вследствие постоянного взаимодействия биологический ритм человека подстраивается под биоритмы окружающей среды. Полученную информацию от органов чувств, центральная нервная система регулирует выделение различных гормонов, активизирующих или тормозящих работу всего организма. Вследствие чего биологический ритм человека и биоритм окружающего мира переплетается и протекает в одинаковом порядке.

Между биоритмами и работоспособностью существует тонкая связь. Работоспособность повышается при оптимальной координации жизненного ритма человека с его индивидуальным биоритмом. Показатели функционального состояния кровеносной, эндокринной, и других систем организма позволили выдвинуть предположение о разных типах работоспособности человека. В результате проведения множества научных исследований ученые разных стран смогли доказать, что некоторые люди испытывают одинаковые колебания уровня физиологических возможностей в течение суток. Известные отечественные хронобиологи В.А. Доскин и Н.А. Лаврентьева выявили, что большинство людей испытывают ритмические колебания работоспособности:

41 % для работы предпочитают утренние часы;

30 % предпочитают для работы вечерние или ночные часы;

29 % одинокого эффективно трудиться во время бодрствования.

Немецкий исследователь Г. Хамп установил, что представители утреннего типа – в основном служащие, вечернего – люди умственного труда, аритмики – лица, занятые физической деятельностью.

На сегодняшний день остаётся неизученным вопрос, где формируются особенности работоспособности человека, заложены ли в генетической программе или же формируются в течении жизни. Доказано, что эти свойства биологических ритмов – внутренне присущий организму признак, который обуславливается определенными особенностями гормональной и психической сфер человека. Что бы человек оставался здоровым, а работоспособности была на высоком уровне, необходимо, чтобы образ жизни человека совпадал с фактическими колебаниями временных процессов его организма.

Человек вращается в трех основных биологических ритмах с разным периодом:

- Физический биоритм - длится 23 дня. Определяется физическим аспектом человека, его жизненной энергией, силой, выносливостью, скоростью реакции. Является наиболее значимым при оценке физического состояния организма.

- Эмоциональный биоритм – длится 28 дней. Определяется состоянием нервной системы и психическим состоянием человека, его настроением, восприятием, отношением в социуме.

- Интеллектуальный биоритм – длится 33 дня. Определяется умственной деятельностью человека, способностью к восприятию новой информации, рассудительностью, быстротой осмысления.

С помощью этой цикличности биоритмов можно рассчитать, в какие дни человек находится на пике физической, эмоциональной, интеллектуальной активности. Это необходимо как для каждого человека индивидуально, так и для некоторых сфер жизни. Например спортсмены лучше ощущают влияние физического биоритма, в высшей фазе спортсмен на пике своих возможностей, вынослив, физическая работа не требует больших затрат энергии, в такие дни

достигаются хороших результатов. И наоборот если спад физического биоритма, у человека возникает упадок сил, требуется затратить большое количество энергии, необходимость при физических нагрузках делать более длинные и частые паузы для отдыха, в такие дни лучше избегать тяжелых физических нагрузок.

Основные три цикла важны для человека, так же помимо этого на нас влияют еще и суточный биоритм. Работа органов напрямую связана с почасовой деятельностью человека. Придерживаясь этого ритма, помогает повысить работоспособность, быть в тонусе, чувствовать себя хорошо как физически, так и эмоционально. Можно посмотреть какое время суток больше подходит для спорта, а какое лучше отдохнуть и набраться сил. Но следует учитывать собственный биоритм и хронотип человека.

5-6 часов утра. Благоприятное время для пробуждения, организм начинает активизироваться. Температура тела начинает расти, снижается уровень мелатонина, нарастает выработка гормонов, ответственных за активность.

7-8 утра. Время для приема пищи, т.к. в это время идет максимальная активность желудка, еда преобразуется в энергию необходимую в течение дня. Хорошее время для небольшой физической нагрузки, зарядке.

9 утра. Небольшой спад общей активности. Время подходит для планирования дел на день.

С 10 до 12 утра. Наблюдается повышение активности, время для умственного и физического труда. Работоспособность человека растет, на высоком уровне работает кратковременная память. В это время хорошо укреплять иммунитет, Органы находятся в активной фазе. Организм работает на высоком уровне.

12 часов утра. Начинается спад активности, работоспособность падает, поступление глюкозы в кровь снижено, время сменить деятельность, отдохнуть.

13 часов. Хорошее время для обеда. Высока выработка желудочного сока, еда в это время усваивается лучше.

14 часов. В это время человек находится в работоспособном состоянии. Активная работа всех органов, происходит очищение организма.

15 часов. В ровном состоянии работоспособность. В это время долговременная память в активном состоянии.

16 -17 часов. Время для занятия спортом, умственная активность снижается. Кровообращение в это время работает хорошо, деятельность психики тоже на высоком уровне, но начинает постепенно снижаться. Время особенно подходит для физических нагрузок, укрепления мышц и поддержания организма в тонусе.

18 часов. Идеальное время для ужина. После этого времени прием пищи не рекомендуется т. к. пищеварительные ферменты почти не продуцируются.

19 часов. Восстановительный период для организма. Отмечается пик различных переживаний, в это время можно дать легкую физическую нагрузку. Артериальное давление повышается, люди становятся психически не стабильными, более нервными.

20 часов. Работа мозга активизируется, память улучшается, время для умственной деятельности, решению задач. Психическое состояние стабилизируется.

С 21 до 22 часа. Организм постепенно начинает готовиться ко сну, температура тела начинает понижаться.

22-23 часа. Время для сна, активность внутренних органов и обменные процессы снизилась, если этого не сделать, то произойдет сбой в работе ритмов.

24 часа. Происходит интенсивное восстановление клеток и всего организма.

После 24 часов. Нервная система восстанавливается, умственная работа снижена, как и координация движений. Температура тела так же как частота сердечных сокращений снижены. В ночное время происходит очищение печени и организма в целом, работа организма направлена на восстановление.

При неправильной работе биоритмов в результате ведения ночного образа жизни, злоупотреблением алкоголя и другими негативными воздействиями здоровье человека ухудшается: эффективность работы внутренних органов снижается, подверженность стрессу и депрессиям возрастает. Соответствие внутреннего биоритма человека с природным биоритмом, несет за собой массу положительных последствий: здоровье и работоспособность повышается, физические возможности человека возрастают, тревожность уменьшается, человек здоров физически и духовно.

Список литературы:

1. Агаджанян, Н.А. Резервы нашего организма/Н.А. Агаджанян, А.Ю. Катков. - М.: Знание, 1990. - 240с.
2. Брехман, И.И. Валеология - наука о здоровье. -2-ое изд., перераб. и доп./ И.И. Брехман. - М.: Физкультура и спорт, 1990. - 206с.
3. Матвеев, Л.П. Теория и методика физической культуры: учебник / Л.П. Матвеев. – М. : Физическая культура и спорт, 1991. – 543 с.
4. Рофе, А.И. Основы организации труда на предприятии. Учебное пособие/Под редакцией А.И. Рофе.- М: Знание,1994.- 190с. Холодов, Ж.К. Теория и методика физической культуры и спорта / Ж.К. Холодов. – 10-е изд. – М., 2012. – 480 с.
5. Холодов, Ж.К. Теория и методика физической культуры и спорта / Ж.К. Холодов. – 10-е изд. – М., 2012. – 480 с.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОБЩЕЙ ВЫНОСЛИВОСТИ СПОРТСМЕНОВ НА ТРЕНИРОВОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ

Залезный Андрей Вячеславович

*магистрант 2 курса ИФКСиЗ им. И.С. Ярыгина, КГПУ им. В.П. Астафьева,
РФ, г. Красноярск
E-mail: snowandre@mail.ru*

Бугорков Виктор Викторович

*магистрант 2 курса ИФКСиЗ им. И.С. Ярыгина, КГПУ им. В.П. Астафьева,
РФ, г. Красноярск*

Спортивная деятельность и ее направленность на высокие результаты, предъявляет к спортсмену самые разнообразные требования и тесным образом связана с выявлением и реализацией резервных возможностей человека и оптимизацией их на качественно новом, более высоком уровне. Постоянное повышение уровня спортивного мастерства приводит преподавателей к поиску новых, наиболее эффективных технологий подготовки спортсменов, требующей пристального внимания к тренировочному процессу. Особенно актуальна проблема адекватности физической нагрузки в тренировочных занятиях, так как именно оптимальность нагрузки является необходимым условием в развитии и поддержании состояния тренированности. В изучении механизмов приспособления организма спортсмена к различной нагрузке, используется большой комплекс методов определения состояния различных систем организма.

В теории физического воспитания под выносливостью понимают способность человека значительное время выполнять работу без снижения мощности нагрузки её интенсивности или, как способность организма противостоять утомлению. В практике физического воспитания различают два вида выносливости: общая и специальная. С позиции нашего исследования, рассмотрим общую выносливость в спорте, как способность организма выполнять специальные упражнения, не утомляясь, и противостоять утомлению, которое возникает во время тренировочных занятий.

Биологической основой общей выносливости являются аэробные возможности организма спортсмена.

Тренировочный процесс спортсменов основывается не только на методиках тренировки, но и на закономерностях физиологических и биологических процессов в организме при мышечной деятельности. Среди физиологических функций организма человека, которые обуславливают уровень достижений в спорте, наиболее значительная роль принадлежит энергетическому обмену. Любой тренировочный процесс спортсменов связан с расходом энергии. Одним из источников энергии мышечных сокращений является расщепление богатого энергией соединения аденозинтрифосфорной кислоты, содержание которой в клетках организма человека невелико. Расходуемые запасы аденозинтрифосфорной кислоты при физических нагрузках должны сразу пополняться. Восстановление аденозинтрифосфорной кислоты осуществляется за счет аэробных процессов, которые протекают с участием кислорода и анаэробных — без кислорода. Отражением аэробных процессов служит потребление кислорода во время работы, который представляет собой количество потребляемого кислорода в одну минуту при такой мощности работы, когда ее дальнейшее увеличение не сопровождается соответствующим повышением потребления кислорода.

Одним из ведущих факторов определяющих общую выносливость спортсмена является физиологический механизм энергообразования при мышечной деятельности продолжительной интенсивности. Мы предлагаем определить общую выносливость организма спортсмена на дистанции три тысячи метров по предложенным критериям.

Целью нашего исследования явилось выявление выносливости у студентов Красноярского колледжа олимпийского резерва (ККОР) на тренировочных занятиях. Работоспособность организма и степень его тренированности мы определяли с одной стороны, наличием соответствующих двигательных навыков, уровнем владения техникой, с другой – аэробными и анаэробными возможностями организма. Исследование было нацелено на максимально

возможные изменения главных энергообеспечивающих систем организма спортсмена за счет повышения физических нагрузок с тенденцией к предельно возможным, т.е. нагрузка, которая находится на границе имеющихся функциональных способностей организма спортсмена, не выходит за пределы его адаптационных возможностей.

Одним из основных критериев определения общей выносливости является время, в течение которого спортсмен способен поддерживать заданную интенсивность деятельности. Пользуясь этим критерием, мы измеряли выносливость косвенным методом, который основан на известных физиологических закономерностях – наличии линейной зависимости многих физиологических параметров от мощности нагрузки в определенном диапазоне частоты сердечных сокращений (ЧЧС) – от 120 до 170 уд/мин. Отметим, заметить, что косвенные методы дают ошибку по сравнению с прямыми на 10 – 20%. Это делает такие исследования малоценными, особенно при точечных (разовых) исследованиях. Однако, использование их в динамических наблюдениях при условии соблюдения методики проведения дает материал для оценки работоспособности организма спортсмена. Подробная характеристика методов определения аэробных возможностей организма приведена в руководствах И.В. Аулик, 1979; В.Л. Карпман и др., 1974; С.Н. Кучкин, С.А. Бакулин, 1985 и др.

Выявление общей выносливости у студентов определялось по времени преодоления дистанции в три тысячи метров и сравнении частоты сердечных сокращений (ЧЧС) до и после нагрузки. Показатель ЧЧС позволяет оценить работу сердца. При частом пульсе нетренированное сердце совершает за 1 сутки 14 тыс. «лишних» сокращений и быстрее изнашивается. Чем реже ЧСС до нагрузки (в покое), тем мощней сердечная мышца. В этом случае сердце работает в более экономичном режиме: за одно сокращение выбрасывается больший объём крови, а паузы для отдыха увеличиваются. ЧСС мы замеряли до нагрузки и после путём наложения указательного, среднего

и безымянного пальцев одной руки под основание большого пальца другой руки.

В эксперименте принимали участие 54 студента 1–2-х курсов ККОР. Подсчет пульса проводили в три этапа по 10-секундным интервалам: I – до нагрузки; II – после нагрузки; III – период восстановления. Одним из основных критериев выносливости является время, в течение которого спортсмен способен поддерживать заданную интенсивность физической нагрузки. На основе этого критерия косвенным способом измеряли выносливость.

Испытуемые были разделены на три группы (по частоте сердечных сокращений (ЧСС) до нагрузки): I группа – ЧСС 60 – 64 уд. в минуту, что составило 23,1 % испытуемых; II группа – ЧСС 66 – 72 уд. в минуту, что составило – 43,4%; III группа – ЧСС 72 и выше уд. в минуту, что составило 33,5 %.

После выполнения физической нагрузки показатели ЧСС изменились: в первой группе после физической нагрузки ЧСС колебалась в пределах 160 – 170 ударов (эти студенты показали и лучшее время бега); во второй – 176 – 180 ударов (результаты ниже, чем в первой группе), в третьей – 184 – 190 ударов (результаты бега очень низкие).

Соответственно и период восстановления к исходному уровню после физической нагрузки был различным: в первой группе у студентов ЧСС пришла к исходному уровню после 2-ой минуты, во второй группе – после 3–4-ой минуты и в третьей группе – на 4–5-ой минуте. Данные показатели говорят о том, что студенты с ЧСС исходного уровня 60–64 удара в минуту имеют более высокую работоспособность, так как они имели больший функциональный запас. Показатели второй и третьей групп находятся на пределе границ функциональных возможностей, что отразилось на низких результатах в беге и низкой работоспособности. Время возвращения показателей ЧСС к исходному уровню не должно превышать 2–3 минуты. Чем ниже мощность работы, тем больше результат ее зависит от аэробных

возможностей человека. При систематическом выполнении работы такого типа значение аэробных возможностей становится настолько большим, что выносливость становится лучше.

Можно сделать вывод, что на тренировочных занятиях на начало учебного года 2/3 студентов 1–2-х курсов ККОР показали низкие результаты по такому физическому качеству, как выносливость, а также низкую работоспособность, которая во многом определяется аэробными возможностями организма и работой сердечно-сосудистой системы. Обобщая результаты исследования можно сказать, один из основных факторов повышения выносливости, сводятся к снижению частоты сердечных сокращений, в покое допускается примерно 30 уд/мин. – 21 уд/мин.

Список литературы:

1. Бердинков Г.И., – Массовая физическая культура в ВУЗе: Учебное пособие. – М.: Высшая школа, 2004. –240 с.
2. Быков В.С., – Развитие двигательных способностей учащихся: Учебное пособие. – М.: Академия, 2008. –174 с.
3. Воробьев В.И., – Определение физической работоспособности спортсменов: Учебное пособие. – М., 2008. –154 с.
4. Галеева М.Р., – Методические рекомендации по развитию выносливости спортсмена: Учебное пособие. – Киев, 2005. –156 с.
5. Курамшин Ю.Ф. Теория и методика физического воспитания: Учебник для институтов физ.культ. – М.:Академия, 2005. –305с.
6. Теория и методика физического воспитания: Учебник / Под ред. Б.М. Шияна – М.: Просвещение, 2005. – 245 с.
7. Янсон Ю.А. Теория и методы физического воспитания: М. М.: Академия, 2005. – 420 с.

ЛЕЧЕБНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПРИ ПИЕЛОНЕФРИТЕ

Кабалина Татьяна Федоровна

*студент факультета иностранных языков Елабужского института
Казанского (Приволжского) федерального университета,
РФ, г. Елабуга
E-mail: sabbath1802@gmail.com*

Мухаметова Алсу Талгатовна

*студент факультета иностранных языков Елабужского института
Казанского (Приволжского) федерального университета,
РФ, г. Елабуга
E-mail: billka_7@mail.ru*

Шатунов Дмитрий Александрович

*научный руководитель, старший преподаватель кафедры физической
культуры Елабужского института
Казанского (Приволжского) федерального университета,
РФ, г. Елабуга*

Актуальность

Заболевания почек одни из самых распространенных заболеваний среди всех возрастов. Одним из них является пиелонефрит. Он стоит на втором месте после заболеваний дыхательных путей. На сегодняшний день занятия спортом и ведение здорового образа жизни приобрели популярность среди молодежи, но не многие понимают, что занятия физкультурой не могут предотвратить подверженность организма разным заболеваниям. Так и пиелонефрит для многих людей становится преградой для занятий физической культурой.

Цель: выявить содержание и особенности занятий лечебной физической культурой при пиелонефрите.

Лечебная физкультура — это комплекс специально разрабатываемых упражнений для решения проблем со здоровьем, в частности, для терапии пиелонефрита.

Физические нагрузки легко могут стать причиной появления острой боли. Поэтому консультация врача является немаловажным моментом до занятия лечебной физической культурой. Занятия ЛФК становятся возможными для больного лишь тогда, когда его общее состояние придёт в норму, боли резкого

характера прекратятся и температура стабилизируется. Лечебная физическая культура помогает нормализовать функциональность почек, уменьшить воспалительные процессы, тем самым, улучшить состояние больного в целом. К основным задачам физиотерапии можно также отнести регуляцию процессов обмена веществ, гарантирование нормального функционирования кровообращения в почках, улучшение оттока мочи, нормализация кровяного давления и т. д. [4].

Онучин Н. А. в своей книге «Восстановительные упражнения при заболеваниях почек» пишет, что больным не рекомендуется заниматься спортом, нагрузка на организм не должна быть тяжёлой. При остром воспалении пиелонефрита выполняют специальные упражнения, которые оказывают расслабляющее воздействие на организм, например, диафрагмальное дыхание. С целью устранения застойных явлений можно прибегнуть к массажу, создающему вибрацию в области живота. При пиелонефрите гимнастика не включает в себя упражнений для брюшного отдела. Методика упражнений, разработанная Онучиным Н. А., включает в себя 22 упражнения из разных исходных положений, которые задействуют максимально возможное число мышц и нагрузка которых не превышает рекомендованную [5].

Что же касается плавания, то оно даёт большую нагрузку на мышцы живота, поэтому врачи категорично относятся к таким процедурам, как бассейн и дайвинг. Упражнения должны быть умеренными и без резких рывков, темп движений — медленным или средним, в зависимости от состояния больного.

По мнению многих учёных, посещение бассейна может спровоцировать обострение хронического пиелонефрита, но кандидат медицинских наук Хаснутдинова С. Л. считает, что плавание, напротив, способствует укреплению здоровья человека, пережившего заболевание почек [1]. Во избежание переохлаждения в бассейне, необходимо помнить следующие правила:

- температура воды не должна быть ниже 27-28 градусов;

- необходимо постоянно активно двигаться, меняя стиль и скорость плавания;

- погружаться в воду медленно;

- в случае появления озноба следует выйти из бассейна и согреться.

Нужно отметить, что рекомендуется выбирать стиль баттерфляй (от англ. «butterfly» - «бабочка»), то есть стиль плавания на груди, при котором выполняются одновременные и симметричные движения левой и правой частями тела. Данный стиль плавания предпочтительнее, так как он даёт достаточную нагрузку на мышцы и является энергетически затратным, что предупреждает переохлаждение в воде.

На сегодняшний день известны разнообразные занятия в воде, которые всё продолжают набирать популярность среди тех, кто желает укрепить своё здоровье, особенно среди женщин. Например, аквастеп-аэробика, аквааэробика, аквабилдинг и стрейчинг в воде, что улучшает кровообращение, активизирует все группы мышц, укрепляет иммунитет в целом.

Занятия лечебной физкультурой прекращаются в тех случаях, если у больного тяжёлое состояние или он испытывает боль при выполнении тех или иных упражнений.

К разрешённым занятиям при пиелонефрите можно отнести ходьбу на лыжах, велосипед, прогулки, бег в умеренном темпе, занятия на велотренажёре [4].

Существует разноречивость во мнении специалистов о пользе верховой езды при пиелонефрите [6]. Ряд авторов указывает на то, что верховая езда не является опасной для больных пиелонефритом, другие считают, что данный вид нагрузки может причинить больше вреда, чем пользы, так как человек не всегда способен контролировать лошадь. Гораздо более эффективными будут упражнения, выполняемые самостоятельно или под присмотром профессионала.

Кроме традиционных методик, включающих в себя довольно привычные упражнения, существуют и нетрадиционные. Среди них следует отметить

методику японского ученого Кацудзо Ниши, который придерживается мнения, что звук может оказывать как разрушающее, так и исцеляющее воздействие. Нужно отметить, что в восточных странах понятие о звуке, способном исцелить различные органы, существует уже с давних времён. Как известно, каждый орган человеческого организма имеет характерный только ему тип энергии и вибрации. Определённый тембр звука создаёт вибрацию, в результате чего из организма вытесняется вредная энергия и он наполняется созидательной энергией. Таким образом, происходит исцеляющее действие звука [5].

По результатам клинических исследований стало известно, что дыхательная гимнастика А. Н. Стрельниковой также полезна для людей, страдающих пиелонефритом. Специально разработанный комплекс упражнений имеет свою особенность: вдох резкий, совпадающий с движениями, выдох спокойный [4].

Кроме того, как упражнения лечебной физической культуры при пиелонефрите подойдут упражнения из йоги, пилатеса, калланетики, упражнения с фитболом, но при этом следует рассчитывать нагрузку на брюшную область и область спины [3].

Заключение

На основании изученного нами материала мы пришли к выводу, что пиелонефрит не становится препятствием для поддержания себя в форме, а даже наоборот, занятия лечебной физической культурой помогают человеку восстановиться и укрепить свой организм. Они также значительно сократят вероятность повторного заболевания, что и является основной их задачей. Но чтобы не навредить себе, необходимо учитывать некоторые факторы во время занятий: исключение из упражнений быстрых движений, рывков, поднятие тяжестей, нагрузки на область спины и живота. При появлении или усилении боли следует прервать занятие. При этом обязательны консультации врача, что позволит определить нагрузку и подобрать упражнения в соответствии с возможностями и состоянием здоровья. Чтобы разнообразить

упражнения и повысить эффективность лечебной физической культуры следует также обратить внимание и на нетрадиционные методики.

Список литературы:

1. Баттерфляй для почек – [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://wh-lady.ru/butterflyaj-dlya-pochek/> (дата обращения 12.04.16)
2. Занятия спортом при воспалении почек (пиелонефрите): польза ЛФК и фитнеса – [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://dverochki.ru/nephriti/fizicheskie-uprazhneniya-pri-pielonefrite-zanyatiya-sportom> (дата обращения 11.03.16)
3. Значение лечебной физкультуры при пиелонефрите – [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://urovrach.ru/urologiya/bolezni-pochek/lechebnaja-fizkultura-pri-pielonefrite.html> (дата обращения 11.03.16)
4. Массаж и ЛФК при пиелонефрите – [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://porochkam.ru/bolezni/pielonefrit/lfk-pri-pielonefrite.html> (дата обращения 11.03.16)
5. Онучин Н.А. Восстановительные упражнения при заболеваниях почек. М.: АСТ, 2008. 128 с.
6. KINESITHERAPY kidney diseases and urinary tract - [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://physiotherapy2.narod.ru/index/0-13> (дата обращения 05.04.16)

МОТИВЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ К ВЫПОЛНЕНИЮ НОРМАТИВОВ ВФСК ГТО

Мищенко Алёна Владимировна

*магистрант 2 курса, кафедра педагогики СибГУФК,
РФ, г. Омск*

E-mail: umny.kirill@yandex.ru

Бакурова Татьяна Петровна

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент, СибГУФК,
РФ, г. Омск*

Актуальность темы обусловлена возрождением в России национальной идеи, направленной на улучшение здоровья и патриотизма нации. В современных исследованиях по проблеме внедрения ВФСК ГТО поднимается вопрос о формировании мотивации студенческой молодежи к выполнению нормативов комплекса ГТО.

Так, А.В. Волынкина, В.А. Шемятихин [1, с. 24] считают, что подготовка молодежи к выполнению требований и сдаче нормативов комплекса ГТО обеспечивается систематическими занятиями по программам физического воспитания в учебных заведениях, пунктах начальной военной подготовки, спортивных секциях, группах общей физической подготовки и самостоятельно.

Ю.Р. Тагильцева [3, с. 123] рассматривает данный вопрос с точки зрения массового сознания, отмечая, что внедрение комплекса ГТО носит массовый характер, поэтому стоит говорить о массовой пропаганде с помощью образных суждений, наглядных представлений, проводимой через систему воспитания, профессионального образования, массовых коммуникаций, общественной и производственной рекламы, массовой культуры, массового общения.

А.О. Попова отмечает, что ведущим фактором успешности новой парадигмы физического воспитания молодежи является его либерализация, которая предусматривает свободу выбора студентами форм занятий, их режима и интенсивности и проявляется в общественной роли студенческого спортивного клуба.

Исследования последних лет [1, с. 23; 2, с.34] позволяют констатировать, что система внедрения комплекса ГТО в студенческую среду изучается в основном с позиции привлечения студенческой молодежи к систематическим занятиям физической культуры и разработки системы стимулов и поощрений при выполнении нормативов ВФСК ГТО.

Анализ исследований, посвященных проблеме внедрения комплекса ГТО и мотивации к этому студенческой молодежи, позволил обнаружить противоречие между необходимостью внедрения комплекса ГТО в студенческую среду и недостаточной изученностью мотивов, побуждающих студенческую молодежь к выполнению нормативов ВФСК ГТО.

Объект исследования – мотивация студенческой молодёжи к выполнению нормативов ВФСК ГТО.

Предмет исследования – мотивы, побуждающие студенческую молодежь к выполнению нормативов ВФСК ГТО.

Цель исследования заключается в изучении содержания мотивов, побуждающих студенческую молодежь к выполнению нормативов ВФСК ГТО.

Для достижения поставленной цели были использованы следующие *методы исследования*: анкетирование, тестирование, методы математической обработки.

С целью выявления содержания мотивов, побуждающих студенческую молодежь к выполнению нормативов ВФСК ГТО, нами было проведено исследование, в котором приняли участие 90 студентов 1- 4 курса колледжа физической культуры СибГУФК. Были использованы методы анкетирования и тестирования. Анкетирование позволило определить отношение студентов к внедрению комплекса ГТО. По результатам анкетирования обнаружено, что всего 42% (38 чел.) респондентов положительно относятся к внедрению ВФСК ГТО, у 22% (20 чел.) студентов отношение к внедрению комплекса скорее положительное, чем отрицательное, 30% (27 чел.) опрошенных нейтрально относятся к внедрению нормативов ГТО и 6% (5 чел.) испытуемых отрицательно относятся к внедрению ВФСК ГТО. Как видим, в целом

респонденты проявляют позитивное отношение к внедрению ВФСК ГТО, но в то же время около трети испытуемых не выражают явного понимания значимости этого явления. Учитывая, что в исследовании принимали участие будущие педагоги физической культуры, данный факт становится еще более тревожным.

Какие же мотивы побуждают студенческую молодежь принимать участие во ВФСК ГТО? Для выявления мотивов нами была использована модифицированная методика А. В. Шаболтаса «Мотивы занятий спортом». Данная методика позволяет выявить доминирующие причины участия студенческой молодежи в выполнении нормативов ВФСК ГТО.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что не наблюдается явного преобладания того или иного мотива, все исследуемые мотивы представлены примерно в равных долях. Это может свидетельствовать о том, что при выполнении нормативов ГТО студенческая молодежь реализует свои личные цели (рисунок).

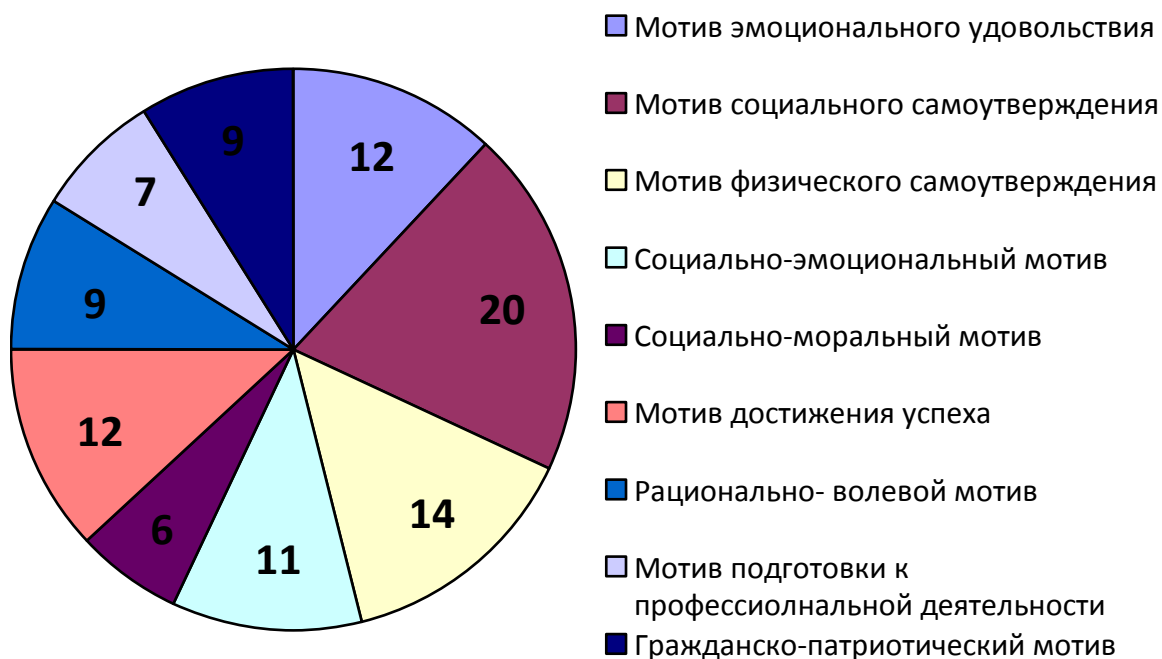


Рисунок 1. Мотивы студенческой молодежи в выполнении нормативов ВФСК ГТО (в % от общего числа студентов)

Как видно на рисунке 1, чуть больше других представлен мотив социального самоутверждения (у 20% опрошенных), что проявляется в стремлении проявить себя, достигаемые при этом успехи рассматриваются и переживаются с точки зрения личного престижа, уважения знакомыми. Мотивы, включающие двигательный компонент (мотив физического самоутверждения, желание участвовать для компенсации дефицита двигательной активности, мотив эмоционального удовольствия от движения и физических усилий), преобладают у 35% респондентов. Следует обратить внимание и на мотивы, связанные с подготовкой к профессиональной деятельности, что чрезвычайно важно для студентов, будущих педагогов. К сожалению, этот мотив преобладает всего лишь у 7% респондентов.

На наш взгляд, одним из значимых мотивов возрождения комплекса ГТО является гражданско-патриотический мотив, выражающийся в стремлении к спортивному совершенствованию для поддержания престижа города, страны. Но данный мотив доминирует всего у 9% опрошенных.

Социальные мотивы в данной выборке также представлены незначительно (6% и 11%).

Анкетирование позволило выявить и причины неучастия студенческой молодежи во ВФСК ГТО. Основные причины неучастия выражаются в отсутствии мотивации у студенческой молодежи: 9% испытуемых отмечают, что им это не интересно, у 14% опрошенных отсутствует желание участвовать в выполнении нормативов ГТО, 22% респондентов в качестве главной причины называют лень. К другим причинами неучастия студенческой молодежи во ВФСК ГТО относятся проблемы со здоровьем (13%), плохая физическая подготовленность (14%), занятость другими делами (4%), большие физические нагрузки в режиме дня (4%), а также вредные привычки (алкоголь, курение) - 5%.

На наш взгляд, важным вопросом для реализации поставленных в нашем исследовании задач является вопрос о том, какие стимулы побуждали бы студенческую молодежь принимать участие во ВФСК ГТО. На основании полученных данных можно констатировать, что стимулы, предложенные

респондентами, в основном относятся к внешней мотивации личности и проявляются в получении вознаграждения: денежное вознаграждение (18%), бесплатное посещение спортивных залов (7%), призы за участие (7%), оценки за учебные дисциплины (8%), возможность получения значка (9%). Немаловажным фактом является то, что около половины опрошенных (42%) вообще не смогли назвать способы стимулирования, выбрав ответ «затрудняюсь ответить». Лишь 8 респондентов (9%) считают, что стимул стать лучше, характеризующий внутреннюю мотивацию, будет способствовать побуждению студенческой молодежи к участию во ВФСК ГТО.

Таким образом, как видно из результатов проведенного нами исследования, содержание мотивов, побуждающих студенческую молодежь к выполнению нормативов ВФСК ГТО, нельзя считать благоприятной основой для формирования мотивации. В основном в структуре преобладают внешние мотивы. Ни один студент не выделил такие мотивы, как узнавание нового, потребность в совершенствовании собственных навыков и достижении успеха. Особенное беспокойство вызывает тот факт, что в качестве респондентов выступали будущие педагоги физической культуры, которые в своей профессиональной деятельности призваны мотивировать своих воспитанников к занятиям физической культурой, активному участию в сдаче норм ГТО.

Список литературы:

1. Волынкина, А. В. Модель внедрения ГТО в высшем учебном заведении в Свердловской области: введение поощрений / А. В. Волынкина, В. А. Шемятихин // Педагогическое образование в России. - 2014. - № 9. - С. 22-25.
2. Галагузова, Ю. Н. Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс ГТО как воспитательная система / Ю. Н. Галагузова, Т. И. Мясникова // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 9. – С. 33-36.
3. Тагильцева Ю.Р. «К труду и обороне будь готов!», или пропаганда как основная система распространения знаний ГТО / Ю.Р. Тагильцева //Актуальные проблемы и подходы к внедрению Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне»: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. - Екатеринбург, 2014. – С. 120-125.

ВЛИЯНИЕ СПОРТИВНОГО ПИТАНИЯ НА ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА

Соколовский Дмитрий Викторович

*студент 3 курса, факультета Агрехимии, Почвоведения,
Экологии, Природообустройства и Водопользования
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
профессионального образования «Омский государственный аграрный
университет им. П.А. Столыпина»,
РФ, г. Омск
E-mail: dv.sokolovskiy1318@omgau.org*

Трусова Валентина Петровна

*научный руководитель, старший преподаватель,
кафедра физической культуры и спорта факультета гуманитарных
и естественнонаучных дисциплин, Федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения профессионального образования
«Омский государственный аграрный университет им. П.А. Столыпина»,
РФ, г. Омск*

Всем известно, что на протяжении многих лет спортивное питание в нашей стране имело не самую лучшую репутацию. Основная причина в том, что вполне хорошие и натуральные добавки путали с лекарственными препаратами, которые так же заменяли эффект спортивного питания.

Однако с годами, стало появляться все больше спортивного питания в широком доступе, страхи стали исчезать. Но значит ли это, что спортивное питание стало безопасным? Не все так просто.

Давайте разберем поподробнее , что же такое спортивное питание?

Спортивное питание — это биологически активные добавки, нутрицевтики и пищевые концентраты.

Наука давно изучает воздействие различных препаратов на организм человека, их влияние на физическую подготовленность. Как показывают исследования, у людей, регулярно занимающихся спортом и получающих большие нагрузки, ежедневная потребность в калориях в 2-3 раза выше, чем у тех, кто не занимается спортом. Для того, чтобы восстановить запас энергии, спортсменам необходимо питаться в несколько раз больше обычного, следовательно, уходит значительно больше времени. В связи с этим, на помощь

приходит спортивное питание- большинство активных добавок не только восстановят потребность в энергии, но и улучшат внутренние процессы организма.

Существует множество разновидностей спортивного питания, и каждая добавка выполняет особую функцию воздействия на организм. Но также существует спортивное питание, которое воздействует негативно на организм - такие препараты чаще всего запрещены в использовании. Давайте разберем несколько полезных и вредных препаратов, их плюсы и минусы:

Высокобелковые продукты (чаще всего их называют протеинами)- Важнейшее питательное вещество в нашем организме, выполняющее большое количество функций. Практически весь наш организм состоит из белков. Протеин является основой сокращения мышц и, самое главное, основным строительным материалом. После применения протеина, он расщепляется на аминокислоты, которые используются для формирования необходимых организму белков. Другими словами, протеин для человека, занимающегося спортом- это, в первую очередь, источник наиболее полезных аминокислот, которые участвуют во всех важных процессах организма.

Положительная сторона протеина в том, что он безвреден и допустим для приема даже детям. Разумеется, протеин имеет побочные действия. Но максимальный вред от протеина - это расстройства желудка и повышенная нагрузка на почки. Можно отметить то, что такие побочные действия присутствуют у любых продуктов при повышенных дозировках.

Следующее наиболее известное спортивное питание - это Углеводно-белковые смеси (Гейнер).

Гейнер- это пищевая добавка, содержащая углеводы и белок. В первую очередь, гейнер необходим людям, которым необходимо набрать мышечную массу, занимаясь силовыми тренировками, поскольку углеводы необходимы для физических нагрузок, а белок, как уже говорилось ранее, необходим для роста мускулатуры и набора мышечной массы.

Сложные углеводы, которые содержатся в гейнере, нужны организму для того, чтобы вырабатывалась необходимая энергия при длительных тренировках. Коктейль гейнер рекомендуют принимать спортсменам с худым телосложением, или научными словами эктоморфам, чтобы в короткие сроки повысить массу тела.

Как у любого препарата, у гейнера так же имеются свои минусы. При индивидуальной непереносимости, прием компонентов необходимо прекратить. Необходимо отметить, что существует возможность получить пищевое отравление, если в упаковку с гейнером попадет влага, вследствие чего может спровоцировать размножение бактерий.

Так же, существует не менее известное спортивное питание ВСАА. Что же это за спортивное питание, и для каких спортсменов больше всего подходит?

Аминокислоты ВСАА- состоит из трех необходимо важных для организма аминокислот: валина, лецитина и изолейцина. Наш организм не способен получать эти аминокислоты из пищи, или самостоятельно получать его из других аминокислот. Спортивное питание ВСАА существует в порошковом виде и в жидком. ВСАА максимально расщепляет и усваивает белок, который поступает в организм с пищей.

Так как формула ВСАА является структурным элементом мышечной ткани, следовательно такое спортивное питание способствует быстрому восстановлению и хорошей подпиткой для мышечной массы. То есть аминокислоты способствуют восстановлению мышцам.

Для получения результата от принятого препарата, необходимо принимать препарат перед тренировкой за час и через полчаса после тренировки. Перед тренировкой препарат применяется для того, чтобы обезопасить мышцы во время тренировки от разрушения мышечной ткани. После тренировки аминокислоты стимулируют рост новой мышечной ткани, так как ВСАА является строительным материалом для мышц. Так же существует небольшой секрет, в приеме ВСАА, чтобы аминокислота начала своё действие, его стоит

принимать с подслащенной водой. Например налить в стакан воды, добавить ложку сахара или меду, и добавить аминокислоту кроме капсул (их запивают этой жидкостью). Лучший эффект аминокислота дает, когда её запиваешь натуральным соком.

После описания препарата, возникает вопрос: «существуют ли минусы у такого препарата?». Минусов в приеме ВСАА нет, разве только привкус немного горчит, но принимая с натуральным соком, эта горечь не заметна.

Плюсы этого препарата в том, что аминокислота заставляет работать белок по максимуму для набора мышечной массы.

Наверняка каждый человек, занимающийся спортом, слышал о таком спортивном питании как «Креатин». Пожалуй, необходимо начать с самого главного, понять что же такое креатин.

Креатин- азотосодержащая карбоновая кислота, которая участвует в энергетическом обмене в мышечных и нервных клетках. Простыми словами Креатин- это энергия для мышц. Когда энергия заканчивается, необходимо восполнить запас энергии, для продолжения занятия спортом. Поэтому, чем больше его в клетках, тем дольше продлеваются тренировки.

Как и когда лучше всего принимать креатин?

Наиболее эффективно и правильно принимать креатин: первые 10-15 дней нужно принимать по 5г, а потом 3-4 раза в неделю, а в дни тренировок по 2-3г. Этот вариант наиболее оптимален со стороны желудочно- кишечного тракта. Большие порции наносят вред желудку. Лучше всего принимать препарат после тренировок. Необходимо помнить, что прием воды обязателен не менее 3 литров в сутки.

Существуют ли побочные действия креатина?

К побочным эффектам можно отнести дискомфорт желудочно- кишечного тракта. Если спортсмен, принимает слишком мало воды, это может привести к эффекту тошноты. Так как препарат плохо растворяется , и в этом ему нужно помогать. Другой эффект, связан опять-таки с низким потреблением воды. Обезвоживание может произойти, если выпивать меньше 3 литров воды в день.

Если принимать препарат по правилам и осознанно, можно открыть в нем множество положительных сторон.

Помимо спортивного питания, который способствует набору массы, также есть и питание, которое дает полностью противоположный эффект. Такое спортивное питание называется «жиросжигатели».

Жиросжигатели- это специальный вид спортивного питания, предназначенный для снижения подкожного жира. Эффект от данного препарата, действует только при условии интенсивных тренировок и активного образа жизни. Такой препарат, сделан на основе натуральных компонентов. Специальная добавка, выводит из организма лишнюю жидкость, повышает метаболизм, ускоряет расщепление так называемого коричневого жира, находящегося в области бедер, груди и боках.

После применения жиросжигателей, можно выделить следующие минусы: повышение гормонального воздействия на организм, при превышении дозировки выявляется нервозность, бессонница, головная боль. Нет стопроцентной гарантии, что препарат поможет сбросить лишний вес.

Помимо полезного спортивного питания, существуют препараты, которые сильно влияют на здоровье человека, к тому же запрещены в продаже.

Анаболическими стероидами называются вещества, которые ускоряют образование клеток, тканей и усиливают прочие анаболические процессы. В спорте такой препарат называется допинг, он повышает выносливость и увеличивает массу мышц.

После приема стероидов, увеличивается силовой показатель, процесс восстановления значительно ускоряется, так же ускоренно набирается мышечная масса и уменьшается жировая.

После приема анаболических стероидов повышается уровень тестостерона, он влияет не только на организм, но и на мозг. Во время курса приема стероидов, мужчины чувствуют себя более уверенными в себе, коммуникабельными и четко мыслящими.

Так что же приводит спортсменов к повторному применению этого препарата?

После прекращения приема стероидов, уровень тестостерона снижается, появляется депрессия. К тому же, мышечная масса уходит, это и подталкивает к повторению цикла применения препарата.

Так какой же можно сделать вывод, стоит ли употреблять спортивное питание? Можно ли добиться результатов и без спортивного питания?

Спортивное питание не нужно только при тех условиях, если ваш рацион сбалансирован, есть возможность питаться 5-6 раз в день. Так же, если вы не гонитесь за высокими рекордами, а занятия спортом нацелены просто на поддержание хорошей физической формы и самочувствия.

Но, чтобы достичь результата как можно быстрее, сжечь подкожный жир или нарастить мышечную массу, то необходимо включить в рацион спортивное питание.

Так же необходимо отметить, что спортивное питание нужно использовать только в качестве дополнения к основному рациону.

Список литературы:

1. Безруких М.М., Филиппова Т.А. Разговор о правильном питании. - М. 2006г.
2. Конышев В. Все о правильном питании. – М., 2001.
3. Корелин О.А. Правильное питание при занятиях спортом и физкультурой. – СПб.: 2005.
4. Окрокова Ю.И., Еремин Ю. Н. Гигиена питания -М., 2003.

СЕКЦИЯ «ФИЛОЛОГИЯ»

ПЕЧЕНЬ КАК САКРАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОНЦЕПТ

Баев Антон Алексеевич

*магистрант I курса, кафедра организации перевозок и дорожного движения
КубГТУ,*

РФ, г. Краснодар

E-mail: daenor93@mail.ru

Майгур (Дорофеева) Наталия Владимировна

научный руководитель, канд. филол. наук, доцент КубГТУ,

РФ, г. Краснодар

Современная лингвистика антропокосмоцентрична (В. И. Постовалова), т. е. обращена к изучению специфики вербализации концептов духовно-сакральной сферы человека. Соответствующий концептосфере *религия религиозный дискурс* организован вокруг комплексного эмоционального концепта *вера* [См. 9, с. 5–19] или *религиозное чувство*. Немецкий теолог Р. Отто (*Священное*, 1917) основным источником *религии* считал соприкосновение с Сакральным, порождающие два рода переживаний: *mysterium tremendum* (*чувство внушающей трепет тайны – Совершенно Иного*) – *страх, трепет, благоговение* перед чем-то во всем нас превосходящим, могущественным и непредсказуемым, и *fascinans* (лат. *fascino* – зачаровывать, завораживать), переживание *притяжения, очарования, восхищения* [См. 15].

Подобное толкование термина *религия* встречается и у служителя Православной церкви в Америке, протопресвитера Александра Шмемана: «... Чудесная (здесь и далее в примерах – курсив и подчёркивание наши. – А. А., Н. В.) связь всего со всем, эта возможность во всем увидеть другое, ...способность к полной самоотдаче и слиянию, ...внутреннее открытие, ...доверие ко всему – ...всё это и есть суть религиозного опыта, ...чувство Божественной глубины, ...красоты, ...сущности всего, это и есть

непосредственный опыт Бога, наполняющий всё во всем!...Само слово религия по-латыни означает «связь». Религия...есть ... свет, льющийся из всего, но потому и всё освещающий; ...опыт присутствия во всем, за всем и надо всем той, последней реальности, без которой ничто не имеет никакого смысла» [13, с. 251].

Другими словами, *сакральный концепт* отражает специфику комплексного эмоционального переживания человеком *Встречи с Богом*. Обобщение различных определений и толкований терминов *концепт* (Ю. С. Степанов, С. Г. Воркачев, В. И. Карасик и др.) и *эмоциональный концепт* (В. И. Шаховский, Н. В. Дорофеева) позволяет представить последний как *ментальную единицу, выполняющую функцию метаспсихической регуляции и отражающую в языке многовековой опыт интроспекции этноса в виде общеуниверсальных и культурноспецифических представлений об эмоциональных переживаниях*.

По мнению К. Вульфа, «предпосылку человеческого самосознания» [3, 92] создаёт «восприятие собственной актуальности в чувственной реакции» [там же], которое устанавливает *связь* тела с миром, поэтому, естественно, возникает вопрос о возможности отнесения телесно-ориентированных концептов к разряду сакрально-эмоциональных. Для ответа на него рассмотрим соматический концепт *печень* [6].

В древнем переводе Библии (Псалом VII, стих 5) данный концепт отождествлялся с концептом *жизнь*: *Пусть враг преследует душу мою и настигнет, пусть втопчет в землю печень мою* [Цит. по 17]. Средоточие *жизни* в человеческом организме *печень* олицетворяла также в *гомеровских* представлениях [11]. Такое семантическое тождество наблюдается и в этимологии соответствующего номинанта в современных германских языках, например, немецком (*leben-leber-leib*) и английском (*live-liver-life*).

В лингвокультурах фарси, урду, хинди гбайя *печень* выступает источником *чувств*. Угбинское словосочетание *dí sèè* (*счастье*) означает *хорошая печень*, а *dáng sèè* (*недовольство*) – *плохая печень*; глагол *ʔáá sèè* (*завидовать*) дословно

можно перевести как *помещать в печень*. Кроме того, в языке гбайя *печень* связана с понятием центра [там же]. В русском языке *печень* также олицетворяет средоточие чувственно-мыслительной деятельности, интенсивных эмоциональных переживаний и источник интуиции: *дойти до печёнок, печёнки трясутся у кого-л., влезать/ влезть в печёнки кому-л., чувствовать/ чуют печёнкой, всеми печёнками вперёд* [См. 6, с. 29].

В некоторых языках обозначение *печени* служит для выражения положительных эмоций: *нежности* (в словосочетании урду *джан э джигар* (дословно: *сила моей печени*) и *восхищения* (в персидском сленге *джигар* может обозначать красивого человека или предмет желаний) [11]. Номинанты *печени* используются и для обозначения положительных нравственных категорий: *добра* (в алтайских языках *печень* – инструмент его совершения), *чести* (в иврите номинант *печени* омонимичен и омографичен соответствующей лексеме), *храбрости* (то же наблюдается и в зулусском языке) [См. 11; 17]. А в английском языке, напротив, *печень* связана с антонимичным последнему концептом *трусость*: *lily/ white liver* – трусость, малодушие; *liver-hearted /lily-livered, liver-lipped* – бледный от страха и немощный [6, с. 29]. Кроме того, в английском языке номинант *печени* передаёт значение *подлости* – *liver-faced* (низкий, подлый) и *уничуждения* – *chopped liver* (ничтожество, пустое место) [там же].

На протяжении человеческой истории *печень* использовалась в различных сакральных ритуалах. Так, древние народы Средиземноморья и Ближнего Востока обращались к гепатоскопии – гаданию на печени овец и других животных [4, с. 146; 7; 11; 12]. В XXI книге Пророка Иезекиля описывается обращение вавилонского царя к жрецам, практикующим гепатоскопию, с целью выяснения успеха войны против Иерусалима: *Потому что царь Вавилонский остановился на распутье, при начале двух дорог, для гадания трясет стрелы, вопрошает терафимов, рассматривает печень* [1].

В эпосах разных народов из *печени* рождались богатыри, сказки описывали сакральный ритуал поедания *печени* ребёнка родителями с целью

присоединения к роду, а родство по *печени* расценивалось как родство по *крови* [17]. Так, в казахском языке *печень* обозначается словом "бауыр". Этим же словом (слова-омонимы) казахи именуют родного и близкого человека [11]. Очень распространено обращение "бауырым" (*мой родной*), как правило, по отношению к человеку, младшему по возрасту. Так могут называть не только родственника, но и незнакомого человека мужского пола. Казахи используют этот вокатив при общении, чтобы подчеркнуть степень близости по отношению к земляку, представителю своего рода и т.п. В казахской ономастике есть даже мужское имя *Бауыржан* (*родная душа*, в русском варианте его иногда пишут как *Бауржан*). К примеру, такое имя носил Герой Советского Союза, Народный герой Казахстана Бауыржан Момышулы, панфиловец, командир батальона, участвовавший в Обороне Москвы в 1941 году [там же].

Другой сакральный ритуал – поедание *печени* противника, наряду с другими частями тела – *глаз, сердца, мозга* или употреблением *крови*, в которых предполагалась «жизненная или одушевляющая тело сила» [8], основывался на представлении, что «съедением врага последний совершенно уничтожается, или что его дух переходит в дух его победителя, даёт ему новую силу и храбрость» [там же]. Данный ритуал использовался с целью выражения слепой *ярости*.

В качестве генератора отрицательных эмоций (*гнева, зависти и жадности*) *печень* рассматривал Платон. В Талмуде *печень* считалась источником *злости*, а *желчный пузырь* – источником противодействия ей [там же]. В библейском дискурсе номинант *печени* также применяется для выражения чувства глубокой *скорби, тоски и отчаяния* [1]: *Истожились от слез глаза мои, волнуется во мне внутренность моя, изливается на землю печень моя от гибели дочери народа моего, когда дети и грудные младенцы умирают от голода среди городских улиц* (Плач Иерем. 2: 11). Подобная смысловая связь наблюдается и в лингвокультуре тувинских шаманов: *Моя аорта, моя печень высохли, как змея в ложбине...*[17]. В арабском и тувинском

языках существительные со значением заболеваний *печени* применяются для обозначения отрицательных эмоций [там же].

В русском языке номинанты *печень/печёнка/печёнки*, по-видимому, этимологически связанные с глаголом *печь* (передающим ощущение жгучей боли) и существительным *печаль*, употребляются в выражениях, также обозначающих негативно окрашенных переживаний – сильного *раздражения*, *гнева*, *мрачного настроения*, *досады*: *всеми печёнками*, *въедаться/ въестся в печёнки кому-л.*, *говорить печёнкой*, *дойти до печёнок*, *достать до печени/ печёнок* , *засесть в печёнках укого-л.*, *лезть в печёнку к ком-л.*, *сидеть в печёнках укого-л.*, *проесть печёнки кому-л*, *за печенку берет*; *Прострели в печёнку кого!*, *Туды тебя (вас, его и пр.) в печёнку!*, *Не гневайся/ сердись, печенку испортишь* [См. 6, с. 29]. В английском языке от номинанта печени *liver* происходят лексемы, также объективирующие концепт *раздражение*: это прилагательное *liverish* (желчный, раздражительный, язвительный) и существительное *liverishness* (желчность; недоброжелательство; предвзятость) [там же].

В кавказских языках концепт *печень* соотносится с концептами *орёл*, *душа* и *мечта*, что отражает смысл древнего погребального ритуала вывешивать на дерево покойника с целью перемещения его души из *печени* в тело склевывающей плоть птицы [там же]. Этот обряд кавказских горцев был по-своему интерпретирован древними греками в мифе о титане Прометее. Последний, как известно, нанёс оскорбление верховному божееству Зевсу тем, что, во-первых, научил людей приносить в жертву только бёдра животных, а, во-вторых, похитил от солнечной колесницы огонь и тайно пронес его на землю в дудочке [См. 2, с. 131; 10, с. 88–91; 16, с.168–171]. В наказание глава Олимпа приказал приковать ослушника к скале, а орлу смерти – ежедневно клевать и терзать его *печень*, которая за ночь вырастает снова.

Как описывает Н. А. Кун, *потоками льётся кровь, чёрными сгустками застывает она у подножия скал, разлагается на солнце и невыносимым смрадом заражает воздух. Каждое утро прилетает орёл и вновь принимается за свою кровавую трапезу. За ночь заживают раны и вновь вырастает печень,*

чтобы дать новую пищу орлу. Годы, века длятся эти муки. Истомился могучий титан Прометей... [10, с. 95].

По мнению богослова XX века Т. И. Буткевича, Прометей «собственно не умирает, но его страдания, как и страдания всего человечества, продолжают в течение многих тысячелетий» [2, с. 133]. За своё «презрение богов и оскорбление Зевса» [там же] первый человек осужден «не умереть окончательно, а только постоянно замирать под тяжестью невыносимых мучений и скорбей [там же]. В приведённых контекстах наблюдается смысловое сближение концепта *печень* с концептами *грех*, *грехопадение* и *потерянный рай*.

Другими словами, посредством *печени* человек чувствует свой разрыв с «внутренним, таинственным, живым, нравственным, благодатным союзом» [14, с. 8–9] с Богом, который «лишает его Своего благорасположения и изгоняет... из Рая в долину плача (юдоль плачевная) [там же].

Такой глубокий внутренний разлад и ощущаемые печенью *боль* и острая *тоска* показаны и в современном русском рок-дискурсе: *День прошёл и всё,/ Никого нет виноватых. / Всё, что без неё/ Оказалось вне понятий,/ Дружба – это крест,/ Даже если друг скосячит,/ Водка – наше всё,/ Если б нам на всё плевать, но/ Печень все сломала,/ Печень так бухала./ Много, очень много.../ Печень – задолбала! Текила с утра – / Это значит, что ты одинок./ Последний звонок.../ Кричал телефон год назад./ И что тебе жизнь?/ Ожиданье и пока!/ Чего же ты ждешь,/ Текилу с утра / Или просто звонка?* [5].

В данной композиции в исполнении Г. Самойлова концепт *печень* отождествляется с сакрально-соматическим концептом *сердце*, что, кстати сказать, характерно для греческого языка, где обозначения данных двух органов синонимичны [17]: *Сердце все сломало,/ Сердце так любило./ Больно и так мало/ Сердце – задолбало!/ Печень все сломала,/ Печень так бухала./ Много, очень много.../ Печень – задолбала! Сердце все сломало,/ Сердце так любило./ Больно и так мало.../ Сердце – задолбало!* [5].

Таким образом, в различных лингвокультурах соматический концепт *печень* воспринимается как средоточие эмоциональных переживаний человека при встрече с иномирием, что позволяет его с полным правом отнести к разряду сакрально-эмоциональных ментальных сущностей.

Список литературы:

1. Библия онлайн [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://www.bibleonline.ru/> (дата обращения: 14.04.2016).
2. Буткевич Т., прот. Зло, его сущность и происхождение. Том 1. М.: Пролог, 2007. – 314 с.
3. Вульф К. Антропология: История, культура, философия / Пер. с нем. Г. Хайдаровой. СПб: Изд-во С.-Петербур. Ун-та, 2008. – 280 с.
4. Гадание // Библейская энциклопедия. Трудь и издание Архимандрита Никифора. Kormtal: Licht im Osten, 1989. – С. 146.
5. Глеб Самойлов & The Matrixx. Сердце и Печен: текст песни [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://lyricsworld.ru/Gleb-Samoylov-The-Matrixx/Serdce-i-Pechen-265564.html> (дата обращения: 14.04.2016).
6. Дикун (Дорофеева) Н. В. Метафорическое поле соматического концепта ПЕЧЕНЬ/LIVER в русской и английской языковых картинах мира // Вестник ПГЛУ, 2014. №3. Пятигорск, 2014. – С. 27–31.
7. История гепатологии [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.rsls.ru/about/hepatology-history/> (дата обращения: 15.04.2016).
8. Каннибализм [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Каннибализм> (дата обращения: 14.04.2016).
9. Карасик В. И. Религиозный дискурс. // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики. Волгоград: Перемена, 1999. – С. 5–19.
10. Кун Н.А. Легенды и мифы Древней Греции. Йошкар-Ола: Марийский полиграфическо-издательский комбинат, 1998. – 494 с.
11. Печень [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Печень> (дата обращения: 14.04.2016).
12. Печень из Пьяченцы [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://otvet.mail.ru/question/96109340> (дата обращения: 14.04.2016).
13. Протопресвитер Александр Шмеман. «Будьте как дети» // Тайна человека. Серия «Духовная библиотека». М.: Православное братство святого апостола Иоанна Богослова, 2008. – С. 246–252.
14. Смысл жизни человека. М.: Изд-во Московской Патриархии РПЦ, 2015. – 24 с.

15. Сорокина А.В. Роль концепта «Сакральное-Святое» в межкультурном диалоге [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://www.idmedina.ru/books/materials/faizhanov/3/pedagog_sorokina.htm (дата обращения: 14.04.2016).
16. Чумаков С. Н. Мифологический язык литературы. Античная мифология в поэтических иллюстрациях. Словарь-хрестоматия. Краснодар: Педагог. об-во РФ: Краснодарское кр. отдел.; Кубанск. гос. ун-т, 1996. – 248 с.
17. Шевченко О. Печёночные хроники [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://osa.ucoz.net/forum/43-1447-1> (дата обращения: 15.06.2016).

ЧАСТОТНЫЙ АНАЛИЗ УПОТРЕБЛЕНИЯ АНГЛИЦИЗМОВ НА ПРИМЕРЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ТЕКСТА

Горбунова Дарья Вячеславна

*студент 4 курса, кафедра иностранных языков СГУПС,
РФ, г. Новосибирск*

E-mail: gorbunova.darya@mail.ru

Юрьева Юлия Сергеевна

*научный руководитель, канд. педагогических наук, доцент СГУПС,
РФ, г. Новосибирск*

Появление англицизмов в немецком языке – одна из основных современных тенденций языкознания. Интеграция экономик, политик, наук и культур различных государств приводит к изменению их языка и лексического состава слов. Интерес к данной проблеме с течением времени не ослабевает, что свидетельствует о ее многоаспектности и неисчерпаемости. Однако практические аспекты работы переводчика с данным явлением рассматриваются крайне мало. Вышеупомянутые соображения определяют актуальность данной статьи. Рассмотрение проблемы перевода англицизмов носит прикладной, практико-ориентированный характер и результаты могут быть использованы в переводческой деятельности.

Изначально следует определить, что означают понятия «заимствование» и «англицизм». Заимствования являются одним из важнейших направлений развития лексики языка. В толковом словаре Ушакова Д. Н. под заимствованием понимается «копирование (обычно неполное и неточное) слова или выражения из одного языка в другой». [3]

Все заимствования можно классифицировать по следующим признакам:

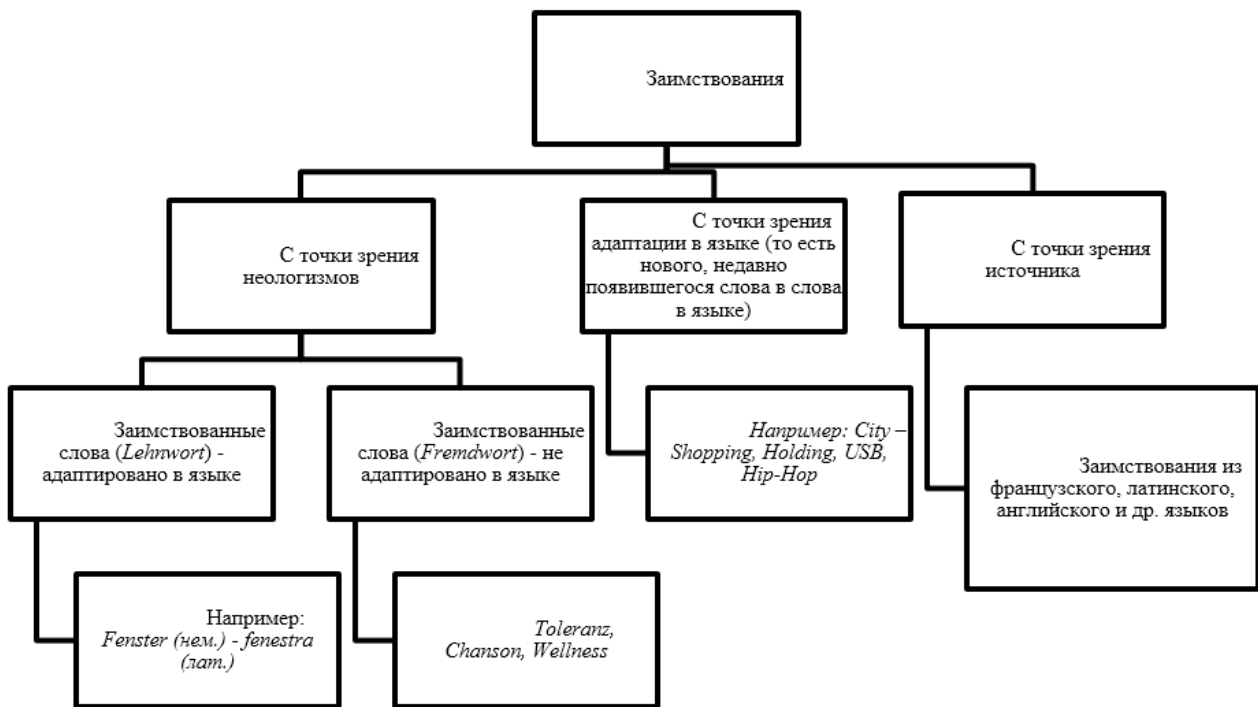


Рисунок 1. Классификация займований с различных точек зрения

В своем исследовании мы будем рассматривать англоязычные займовования, также называемые англицизмами.

Англицизмы – явление, появившееся вследствие исторического взаимодействия Германии с англоязычными странами. В данный момент его изучение особенно актуально, так как уже говорят о появлении так называемого DENGLISCH, соединения немецкого и английского языков. Рассмотрев различные подходы к определению понятия «англицизм», мы вывели рабочее определение. Тем самым, под англицизмами мы будем понимать лексические займовования из любого варианта английского языка.

Мы систематизировали представление некоторых авторов о различных способах классификации англицизмов и представили на рисунке 2. [1, с. 2-3], [2, с. 211]

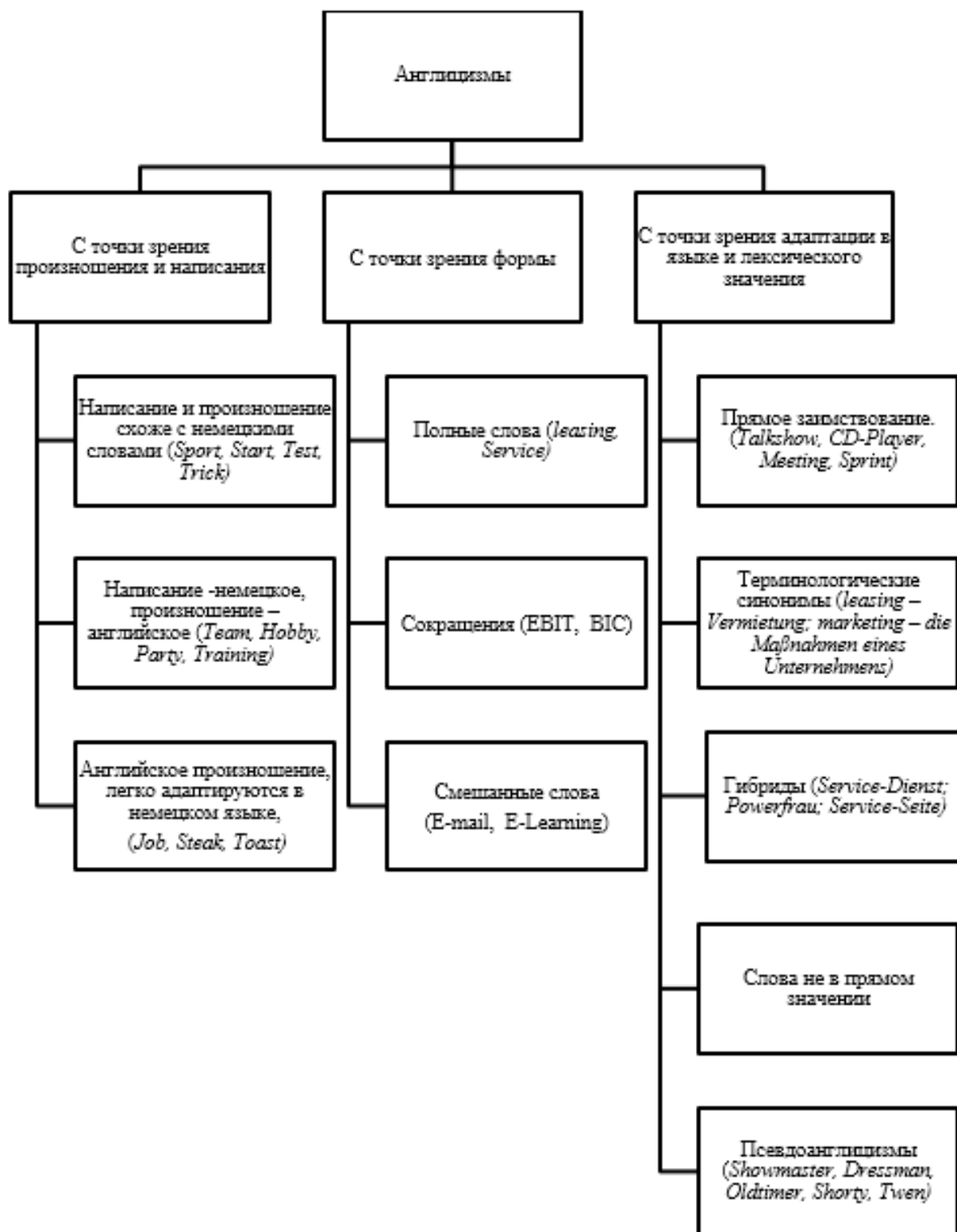


Рисунок 2. Классификация англицизмов по различным признакам

Для того чтобы облегчить работу переводчика с англицизмами в немецком тексте, нами был проведен частотный анализ употребления англицизмов на примере 35 страниц специального экономического текста «Годовой отчет АГ «Немецкие железные дороги 2013»».

Все термины данного текста можно отнести к трем сферам: экономика, менеджмент и транспорт. Также с точки зрения заимствований было определено, что все термины можно отнести к чисто немецким терминам, заимствованным словам (*Lehnwörter*) и заимствованным словам (*Fremdwörter*). Примером немецких терминов могут служить такие, как, *der Geschäftsbericht* – годовой отчет, *das Weltwirtschaftswachstum* – экономический рост. К заимствованным словам (*Fremdwörter*) относятся такие термины, как EBIT – прибыль до налогообложения. К заимствованным словам (*Lehnwörter*) относятся такие слова, как *Chance* - шанс, *maximal* – максимальный и т. д.

Интересно отметить, что особенностью данного текста является не всегда оправданное употребление терминов-англицизмов, хотя такой же термин присутствует в немецком языке. Исследование показало, что среди 10 первых по употреблению в тексте англицизмов 3 имеют аналог в немецком языке. К примеру, *Review – der Überblick (обзор)*, *Corporate Governance – die Unternehmensführung (корпоративное управление)*.

Частотный анализ выявил, что доля терминов на английском языке в общем объеме в данном тексте составляет 36%, что является высоким числом от общего количества терминов. Причинами данного явления может, прежде всего, являться то, что предприятия АГ «Немецкие железные дороги» использует мировой опыт экономики для ведения своей деятельности. Тем самым, компания не посчитала необходимым заменить многие понятия, пришедшие из английского языка на немецкие эквиваленты. Причиной также может являться географическое поле деятельности компании, так как оно включает в себя всю Европу.

Наглядное распределение частотности употребления англицизмов представлено в рисунке 3 «Частотный анализ англицизмов на примере специального текста».

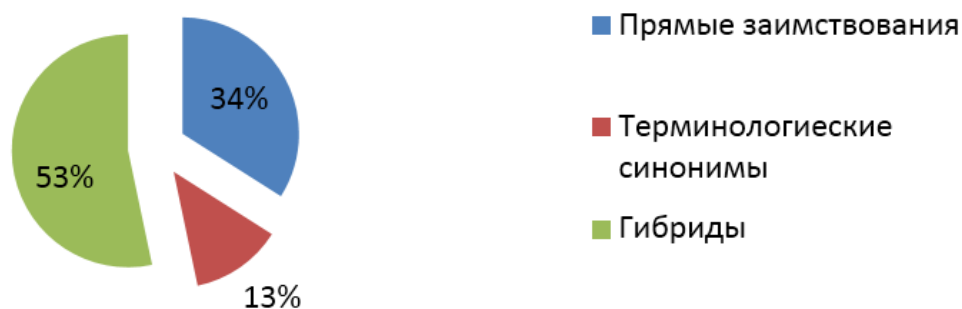


Рисунок 3. Частотный анализ англицизмов с точки зрения лексического значения на примере специального текста

Как видно из диаграммы, в данном тексте наблюдаются прямые заимствования, терминологические заимствования и слова-гибриды. Отсутствие в тексте таких групп, как «слова не в прямом значении» и «псевдоанглицизмы» объясняется жанром и стилем данного текста. Как правило, при переводе англицизмов первых двух групп сложностей у переводчика не возникает. Значение данных слов стоит искать в русско-английском, либо англо - немецком словаре. Здесь можно использовать такие электронные словари, как www.duden.de, www.diet.cc/Deutsch-English, www.multitran.ru. Трудности у переводчика возникают именно при переводе англицизмов-гибридов.

Также нами проводился частотный анализ с точки зрения формы англицизмов. Наглядное распределение анализа можно увидеть на рисунке 4.

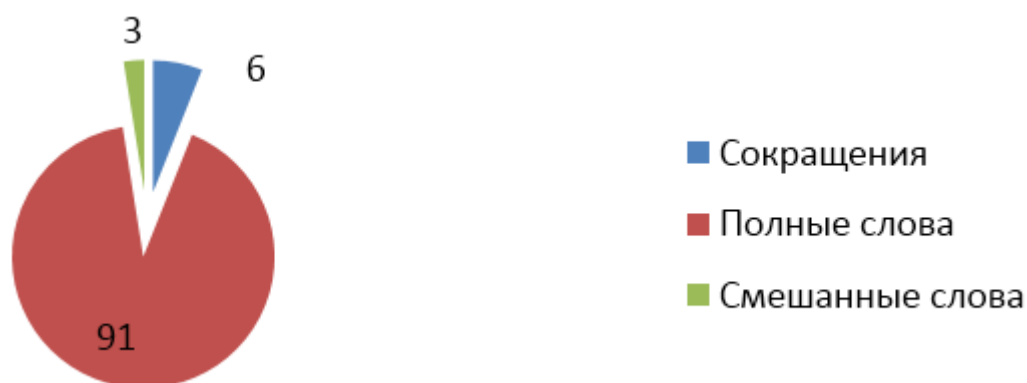


Рисунок 4. Частотный анализ англицизмов по грамматическому признаку

Из рисунка видно, что наибольшую часть англицизмов занимают полные заимствования (91%). Сокращения и смешанные слова встречаются достаточно редко (6% и 3% соответственно). При этом необходимо отметить, что для переводчика наибольшую сложность в данном случае представляют перевод сокращений и смешанных слов.

Таким образом, можно сказать, что частотный анализ дает возможность определить категории англицизмов, представляющих наибольшую трудность при переводе. В дальнейшем, при рассмотрении отдельных категорий и выявлении особенностей их перевода возможна разработка стратегии перевода англицизмов по группам в целях облегчения работы переводчика с данной трудностью перевода.

Список литературы:

1. Аникеева Л. А. Англицизмы в немецком языке // Издательский дом «Первое сентября». – М. – 2013. – №14. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/415089/> (дата обращения: 05.10.2015).
2. Омельченко М.С. Классификация англо-американских заимствований в немецком языке / М.С.Омельченко // Вестник Брянского государственного университета. - 2010. - № 2. – С. 211-213.
3. Толковый словарь Ушакова Д.Н.// Академик. – 2010. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/805270> (дата обращения: 12.11.2015).
4. Geschäftsbericht DB AG – 2013 [Текст]: годовой отчет – Берлин. - 2013. – 298 с.
5. Hönig H. G. Strategie der Übersetzung: Ein Lehrund Arbeitsbuch / H. G. Hönig, P. Kußmaul. – Tübingen :Narr, 1982. – S. 56-67

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С РЕАЛЬНОЙ АНТРОПОНИМИКОЙ КАК ОТОБРАЖЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ КУЛЬТУРЫ АНГЛИЙСКОГО НАРОДА

Ивашкина Елена Юрьевна

магистрант 1 курса, кафедра иноязычной речевой коммуникации, МарГУ

РФ, г. Йошкар-Ола

E-mail: ivashkinaeyu@inbox.ru

Известный английский филолог Логан П. Смит отмечал взаимосвязь внутреннего содержания фразеологических единиц и жизни людей: их благоразумное или глупое поведение, успех или неудачу, отношения между людьми – жизненные впечатления и чувства людей, интересующихся друг другом; одобрение, и, чаще всего, неодобрение, дружелюбие и враждебность, ссоры и примирения, соперничество, коварство, осуждение и наказание [3, с.117].

Фразеологические единицы (ФЕ), отражая в своей семантике длительный процесс развития культуры народа, фиксируют и передают от поколения к поколению особенности культуры носителя языка. Кроме того, они позволяют исследователям понять культуру, традиции и обычаи, видение мира, ценности народа – носителя языка [4].

Немалую часть фразеологического фонда английского языка составляют фразеологизмы с компонентом-антропонимом. К антропонимам относятся имена людей, прозвища, псевдонимы, фамилии. Человек и имя – это два неразделимых понятия, то, как называют человека, будь то имя или прозвище, наиболее ярко отражает особенности характера и культуры человека.

О.А. Леонович классифицирует фразеологизмы с именами собственными, основываясь на происхождении имени собственного, входящего в состав ФЕ:

1. ФЕ с библейскими именами собственными или так называемыми библеизмами.

2. ФЕ с именами собственными (ИС), связанными с античной мифологией и легендами.

3. ФЕ, в которых ИС связано с бытом, фольклором, литературой английского народа.

В эту группу входят:

а) фразеологические единицы с традиционными, популярными английскими именами;

б) фразеологизмы, в состав которых входят антропонимы, связанные с именами выдающихся людей своего времени, внесших определенный вклад в историю и культуру своей страны;

в) фразеологические единицы, в которых встречаются имена героев различных произведений художественной литературы [3].

Анализ показал, что наиболее продуктивной группой ФЕ являются фразеологизмы, появившиеся из разговорной речи, связанные с популярными английскими именами, из них самыми многочисленными стали фразеологизмы с именем Jack: *Jack of both sides* ‘слуга двух господ’, *Jack in office* ‘самонадеянный чиновник, бюрократ’, *Jack of all trades* ‘мастер на все руки’, с именем Tom: *Tom Fool* ‘болван, дурак’, *long Tom* ‘тяжёлая пушка’, Peter: *rob Peter to pay Paul* ‘отдать долги, сделав новые’, *Peter Funk* ‘сообщник аукциониста, надбавляющий цену’, Dick: *spotted Dick* ‘пудинг с изюмом’, *clever Dick* ‘вот умник нашёлся’.[2]

Значительную часть изучаемого фразеологического фонда составили ФЕ, источником которых являются известные литературные произведения: *real Simon pure* ‘человек собственной персоной’ (по имени персонажа С. Сетливер), *Marc Tapley* ‘оптимист’ (Ч. Диккенс «Мартин Чеззлвит»), *Tom and Jerry* ‘Том и Джери’ (горячий пунш со специями – по имени действующих лиц из книг П. Эгана). Достаточно продуктивны ФЕ библейского происхождения *patient as Job* ‘терпелив, как Иов’, *old as Methuselah* ‘стар, как Мафусаил’, *Solomon’s wisdom* ‘мудрость Соломона’, а также восходящие к мифам и легендам: *Pyrrhic victory* ‘Пиррова победа’, *the cask of Danaides* ‘бездонная бочка Данаид’, *peeping Tom* ‘любопытный Том»; фольклору: *Aunt Sally* ‘тётушка Салли’ (по названию народной английской игры), *Tom Tiddler’s ground* (игра); латинскому языку *Lucullan feast* ‘Лукуллов пир’, *break Priscian’s head* ‘разбить голову Присциана’ (нарушать правила грамматики), французскому языку: *Roland for*

an Oliver ‘дать достойный ответ, парировать’, *Buridan’s ass* ‘Буриданов осёл’ (о человеке, не решающемся сделать выбор).[2]

Особый интерес для изучения культуры носителя языка представляют ФЕ с антропонимами-реалиями, то есть связанными с когда-либо реально живущим монархом, политическим деятелем или носителем языка, известным дурными или добрыми делами в определенную эпоху.

Яркой ФЕ является *Blood Mary* ‘кровавая Мэри’. «Марией Кровавой» была именована королева Мария Тюдор. Прозвище дали ей протестанты, которых она жестоко преследовала. В разговорной речи данный фразеологизм употребляется в совершенно ином значении: *Кровавая Мэри* – это коктейль из водки и томатного сока со льдом. Благодаря красному цвету и своему сильному, «валящему с ног» действию напиток получил такое выразительное название, явившееся результатом метафорического переосмысления фразеологизма.

Из известных деятелей 19 века примечателен принц Альберт, супруг королевы Виктории, он посвятил себя всецело поощрению культуры, просвещения и улучшению нравственного и материального быта народа. Его имя представлено во фразеологизме *Prince Albert coat* ‘сюртук принца Альберта’ – длиннополый сюртук, в котором он посетил США в 1860 году. Это свидетельствует о его изысканном вкусе, манерах, вызывающих почтение английского народа.

ФЕ *Teddy boy* связана с королем Эдуардом 7; носителем культурной информации является денотат *Teddy*, уменьшительное имя от *Edward*, по имени короля, отличавшегося своеобразной манерой одеваться. *Teddy boys* ‘стиляги’ – это его подражатели в среде молодёжи в 50х гг. нашего столетия. ФЕ несёт в себе, прежде всего, информацию об историческом деятеле, в то же время уважительное отношение носителя языка к монарху, учитывая желание быть похожим на него. Во ФЕ раскрывается эталон английской красоты.

Прозвище Артура Уэлсли Велингтона, политического и военного деятеля, внесшего немалый вклад в развитие Великобритании, сохранилось во ФЕ *Old Nosey* ‘старый носач’, которое он получил за его выдающийся орлиный нос,

следует отметить, что именно Велингтону удалось одержать победу над Наполеоном. Носитель языка выражает, таким образом, восхищение умудренным опытом военачальником.

Восхищение также вызывали деятели науки и просвещения. ФЕ *admirable Crichton* 'великолепный Крайтон' происходит от имени известного шотландского ученого 16 века Джеймса Крайтона, получившего степень магистра в 14 лет. Он обладал совершенной памятью и разносторонними способностями: к фехтованию, верховой езде, танцам, языкам, науке и поэзии.

18 век характеризуется общим подъемом английской культуры. С этой эпохой связаны такие ФЕ как *Joe Miller* 'анекдот с бородой, плоская острота', 'сборник шуток и анекдотов' – по имени английского актёра и юмориста Джо (Джозефа) Миллера, издавшего в 1739 году первый в Англии сборник шуток [1].

Своеобразный эталон красоты отображён во ФЕ: *Beau Brummel* 'красавчик Браммел', денди, щёголь, франт. Джордж Браммел — знаменитый денди своего времени, законодатель моды в эпоху Регентства. Получил у современников прозвище «Красавчик Браммел». Он ввёл в моду современный мужской чёрный костюм с галстуком, ставший деловой и официальной одеждой. Стал легендарной фигурой, с чьим именем и поведением связаны десятки историй, афоризмов, карикатур.

Во фразеологизме представлено отношение носителя языка к тенденциям моды, стремление быть модным, идти в ногу со временем.

Победа буржуазной революции способствовала ликвидации остатков феодальной раздробленности и вызвала бурный рост производительных сил. В Англии создаются предпосылки для промышленного переворота конца 18 века, судя по ФЕ активно развивается пищевая промышленность и торговля: *Sally Lunn* 'сладкая булочка' – по имени женщины кондитера, жившей в конце 18 века; *old Tom* – 'старый Том' – джин Old Tom, утверждается, что приготовление осуществляется по технологиям XVIII века и конечный продукт подслащивается сахарным сиропом (именно так предприниматели пытались сделать алкоголь низкого качества пригодным для питья). В результате

развития циркового искусства 19-20 вв. появилась ФЕ *Annie Oakley* ‘Анни Оукли’ – бесплатный билет, пропуск, который пробивается на контроле, Анни Оукли (1860-1926) – цирковая актриса, пробивавшая пулями игральную карту, подбрасываемую в воздух. Фразеологизмы отображают интерес носителя языка к предпринимательской деятельности и цирковому искусству.

В ряде фразеологизмов находит отражение трагический опыт из жизни английского народа. *Jack Ketch* – ‘палач’, по имени английского палача 17в., отличающегося особой жестокостью; фразеологизм олицетворяет страх перед человеком, которого так называют, символизируя тем самым жестокость. *Jack the Ripper* ‘Джек – потрошитель’, прозвище убийцы женщин, совершавшего зверские преступления в Лондоне в 19 веке. Из-за невероятного по своей жестокости характера убийств и различной информации, появившейся в газетах, многие были уверены, что в Лондоне действовал один серийный убийца, получивший прозвище ‘Джек Потрошитель’. Джек-потрошитель является символом насилия и жестокости.

Таким образом, ФЕ с компонентом-антропонимом содержат информацию о наиболее ярких событиях и личностях той или иной эпохи культуры страны. В соответствии с особой картиной мира организуется содержание высказывания, при этом проявляется специфическое человеческое восприятие мира, зафиксированное в языке. Изучая ФЕ с компонентом-антропонимом, можно получить знание о ценностях, мировоззрениях, традициях и особенностях становления и развития культуры того или иного народа.

Список литературы:

1. Ермолович Д.И. Англо-русский словарь персоналий /Д.И. Ермолович. – М.: Русский язык, 1993. – 336с.
2. Кунин А.В. Большой англо-русский фразеологический словарь / А.В. Кунин. – М.: Русский язык, 1984. – 944с.
3. Леонович О.А.В мире английских имен / О.А. Леонович. – М.: Астрель, 2002. – 160 с
4. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб.пособие. М.: Академия, 2004. – 208 с.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РИТОРИКЕ УЧАЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ

Кирилова Екатерина Васильевна

*студент, историко-филологический факультет,
Ставропольский государственный педагогический институт,
РФ, г. Ставрополь,
E-mail: natascha.nazarenko@yandex.ru*

Рябченко Наталья Николаевна

*научный руководитель, кандидат педагогических наук,
кафедра теории и методики преподавания исторических и филологических
дисциплин, Ставропольский государственный педагогический институт,
РФ, г. Ставрополь*

Риторика как практикоориентированный школьный предмет выполняет важный социальный заказ – учит эффективному общению в самых разных сферах жизнедеятельности человека. Чтобы научить свободному, уместному и эффективному речевому общению детей, надо привнести в класс само это общение во всём его многообразии. В связи с этим на уроках риторики в школе нужно отдавать предпочтение активным методам обучения, к которым относятся игры. Игровая деятельность на уроках риторики способна стимулировать познавательную деятельность детей, особенно учащихся 5-6 классов. Именно в этом возрасте для ребенка характерны чувство новизны, любознательность, состязательность. Именно в данный период общение становится ведущим видом деятельности. Общение детей в этом возрасте реализуется как в учебных заведениях, в семье, так и в разных социальных пространствах. Все это доказывает уместность и необходимость проведения игр с учащимися 5-6 классов. Игры на уроках риторики станут для детей не только ярким запоминающимся событием, но и помогут ученикам владеть своими эмоциями, познакомят их с социальными нормами общения и поведения в обществе.

Можно выделить основные аспекты целесообразности игр при обучении риторике:

- происходит раскрепощение в поведении учащихся, а в связи с этим появляется большая потребность в творческой самоактуализации личности;

- возможно создание различных ситуаций (коммуникативных, проблемных, познавательных), через которые происходит развитие познавательных интересов детей;

- происходит развитие мышления (аналитического, синтезирующего, аналитико-синтезирующего, абстрактного), а также развитие как сенсорной, так и двигательной сферы учащихся [1, с. 37].

Игровая деятельность при обучении искусству речи может иметь различную направленность: нацелена на развитие внимания и памяти, воображения и образного мышления, иметь познавательный или тренинговый характер. Цель игры на уроках риторики в 5-6 классах заключается в активизации познавательной деятельности учащихся. Кроме того, игровая деятельность помогает учителю разбудить творческую активность пятиклассников и шестиклассников, снять лишнее волнение, настроить на дальнейшую работу со словом. В процессе игровой деятельности очень важно удержать игру именно в риторическом ключе, способствовать тому, чтобы она не превратилась просто в забаву, чтобы ученики пребывали в состоянии непрерывного мыслительного процесса, к которому органично подключается и физическая природа. Учитель должен помнить: риторическая игра не должна превратиться в азартное соревнование. Подобное состояние лишает игру риторического смысла [4].

Риторические игры включают несколько этапов: начальный, основной, заключительный.

На начальном этапе ученикам предлагают подробную инструкцию, которая включает в себя информацию об игре:

- описание представляемой ситуации;
- распределение и обозначение ролей;
- информация о правилах игры и поэтапности выполнения действий;
- постановка условий и критерии оценивания;
- установление регламента для выполнения задания.

Т.А. Ладыженская рекомендует: «Прежде чем ввести учащихся в игровую ситуацию, нужно представить ее так, чтобы у детей появилось желание включиться в игровой процесс» [3, с. 5].

На основном этапе игры активизируется познавательная деятельность игроков и ведущего. В процессе игровой деятельности целесообразно обращать внимание на корректность поведения всех учеников, сохранять непринужденную, дружескую атмосферу, которая будет располагать к общению и не исключит азартности и желания соревноваться.

Заключительный этап игры предусматривает анализ игрового процесса, оглашение результатов игры, систематизацию полученного опыта в результате игровой деятельности [2].

На уроках риторики в 5-6 классах можно проводить разнообразные игры, создать которые учителю не составит никакого труда. Все зависит от фантазии и творчества самого педагога. Например, такое простое задание, как «отредактировать текст» учитель может преподнести с несколько иной точки зрения и превратить это в игру: «Представьте, что вы работаете в газете корректором. Вам принесли на проверку текст, в котором допущено много орфографических и пунктуационных ошибок. Ваша задача – исправить их за короткий промежуток времени. Победитель тот, кто первый справится с заданием!»

Приведем примеры и других риторических игр, применяемых в практике учителей МКОУ СОШ № 3 с. Кугульта Грачевского района Ставропольского края, для учащихся 5-6 классов.

На первом занятии по риторике учителю необходимо создать яркое представление того, чем дети будут заниматься в дальнейшем, заинтересовать их. С этой целью весьма полезно провести игру «Знакомство», которая поможет создать атмосферу положительных эмоций на уроке, будет способствовать развитию памяти и внимания ребенка. Итак, содержание игры: одному из учащихся, тому, кто будет начинать игру, предлагается представиться, то есть назвать сначала свое имя, а затем фамилию. Кроме того, этот ученик

должен очень кратко рассказать о своем любимом занятии. Следующий играющий также представляется, называя сначала имя, а затем фамилию. Потом ученик рассказывает о своем любимом занятии и называет то, чем любит заниматься предыдущий игрок, и так далее. Ученика, забывшего чье-либо любимое занятие или неточно назвавшего, удаляют из игры. Победителем становится тот, кто сможет верно представиться сам и без ошибок рассказать обо всех остальных.

Уроки риторики должны подводить ребенка к более целостному ощущению слова, не только его смысла, но и формы, которая имеет конкретную действенную оболочку, превращает слово в живую материальную сущность. Игры на развитие ассоциативного мышления яркий пример тому, как можно развивать речевые способности у ребенка. Вот один из примеров такой игры: учитель предлагает ученикам послушать звуки в классе, в школе, за окном, на улице и просит представить, какие животные могли бы их издавать. Затем класс загадывает животное. Один из учеников выходит за дверь, когда он возвращается, класс называет характеристики задуманного животного по различным признакам, например, внешний вид животного, доброе – злое животное, дикое – домашнее животное и т.п. Задача вышедшего ученика определить, о каком животном идет речь. По итогам игры отмечается тот учащийся, который дал наиболее точную характеристику одного из признаков животного.

Можно провести другой вариант игры, нацеленной на развитие ассоциаций ребенка. Например, учитель предлагает учащимся вспомнить известную строчку из произведения А.С. Пушкина «Сказка о Царе Салтане», в которой речь Царевны-лебедь отождествляется с реченькой: «А как речь то говорит, словно реченька журчит». Стихотворная строчка записывается на доске или несколько раз повторяется учителем. Задача учеников заменить сравнение «реченька журчит» своим собственным. Выигрывает тот, кто придумает больше интересных сравнений.

При проведении риторических игр весьма удачно использовать различные варианты рисования и раскрашивания. Рисунки на уроке риторики – это своего рода иллюстрации к внутренней речи ученика. Отобразив свои мысли на бумаге, он потом гораздо легче выражается устно. С помощью цвета и формы различных предметов и образов педагог предлагает учащимся нарисовать порожденные этой информацией ассоциации, а затем обязательно прокомментировать свой рисунок. При этом очень важно, чтобы ученик старался не просто рассказать о том, что он изобразил, но и доказать, убедить, что иллюстрация отображает суть его речи [4].

Как видно из всего сказанного выше, специфика дисциплины «Риторика» требует особых подходов к обучению детей искусству речи. Организация игр на уроках риторики является эффективным средством в активизации познавательной деятельности учащихся 5-6 классов.

Список литературы:

1. Агапитов М. Н. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках риторики с помощью игровых приемов // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок»: Сборник тезисов. – М.: ООО «Чистые пруды», 2009. – С. 37-43.
2. Ладыженская Т.А. Курс школьной риторики (5–11 классы) // Русская словесность. – 1996. – № 2. – С. 5-13.
3. Ладыженская Т.А. Роскошь или необходимость? Зачем нужна риторика // Учительская газета. – 2011. – №23. – С. 4-10.
4. Смирнова Л.П. Риторическая азбука: учебное пособие по детской риторике. – СПб.: СПбГУКИ, 2000. – 40 с.

ЗАИМСТВОВАННАЯ ЛЕКСИКА В ПОЛИТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

Кислякова Анжелика Игоревна

*студент 2 курса Педагогического факультета Ишимского педагогического
института им. П.П. Ершова (филиала)
ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет»,
РФ, г. Ишим
E-mail: kislyakovalika@mail.ru*

Кузеванова Елена Валерьевна

*научный руководитель, старший преподаватель кафедры филологии,
культурологи и методики их преподавания Ишимского педагогического
института им. П.П. Ершова (филиала)
ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет»,
РФ, г. Ишим*

Изменения, происходящие в языке,- сложный и интересный процесс. В развитии языка нет ничего случайного, второстепенного, все тесно друг с другом связано. Всегда любопытно понять логику и смысл языковых изменений, их зависимость от разных причин, тонкую связь со всеми обстоятельствами человеческой жизни.

В последнее время очевидны существенные изменения в речи политиков, государственных чиновников. Часто можно слышать текст, насыщенный словами иноязычного происхождения: «Формирование новой модели глобализации соответствует новой модели протекционизма... вместо защиты своей таможенной территории приоритетным интересом государства становится защита генерируемых национальным бизнесом цепочек добавленной стоимости» [5].

Почему столько иностранных слов, несмотря на то, что наш язык во многих случаях дает возможность обойтись своими средствами и не использовать заимствованные слова?

В русский язык заимствования хлынули с реформами Петра I. Императорская академия, приступив к составлению словаря, стремилась нѣм избегать чужеземных слов, но заставить говорить вместо аудитория – слушателище, вместо адъюнкт – приобщник так и не смогла.

В начале 19 века русские пуристы (Шишков А. С., Булгарин Ф. В., Погодин М. Н. и др.), усматривающие в усвоении иностранных слов преступление против народности, решили продолжить борьбу за чистоту языка. Их консервативная позиция не имела успеха.

Борьба за чистоту языка обостряется в периоды важных общественных событий: реформ, войн, революций и т. д. Конец 20 начало 21 века богаты на такие события: перестройка, преобразование государства, смена общественно-политической формации, войны, НТП, НТР. В последние годы произошли большие изменения в политической сфере, экономике, культуре и нравственной жизни общества.

В данной статье мы тоже обратимся к вопросу использования заимствованных слов, рассмотрев его на примере политической лексики.

Мы понимаем, что без заимствований в современном языке никак нельзя. Нам стали привычны такие слова, как президент, консенсус, презентация, спикер, имидж, импичмент, и т.д. Иноязычная лексика стала господствовать в самых разных отраслях науки, техники и финансово-коммерческой деятельности. Сегодня всем знакомы слова: картридж, компьютер, дисплей, файл, аудит, брокер, бартер, пиар, менеджмент, префект, муниципалитет, инаугурация, лоббисты, плюрализм, инфляция и т.д. Академик Евгений Чельшев об этом процессе писал: «Научно-техническая, военная, финансовая, банковская, спортивная лексика во всем мире стремится к интернационализации. Тяга к научному прогрессу, к цивилизации находят отражение в языке» [3].

На рубеже 20-21 веков в разных сферах политической, экономической, культурной жизни возникли условия, определившие готовность общества к усвоению и активному использованию новой и ранее существовавшей иноязычной лексики. Каковы эти условия?

1. Мы стали осознавать свою страну частью цивилизованного мира.
2. В последние годы произошла переоценка нравственных, идеологических и социальных ценностей.

3. В политической, экономической, культурной, спортивной и общественной жизни стали больше ориентироваться на Запад.

Данные условия стимулировали активное употребление иноязычной лексики. В нашей речи появились такие слова, как кабинет министров, премьер-министр, мэр, пресс-секретарь, брифинг, эксклюзивное интервью и др.

Существует два типа заимствования.

Первый тип – это относительно старые слова, которые вновь стали использоваться в связи с изменением политической и экономической ситуации в последние годы. Это такие слова, как «президент», «олигарх», «премьер». Словом «президент» мы называли ранее иностранных политических и общественных деятелей (например: «президент США»). Сейчас это слово стало актуальным и для России.

Президент 1. (сер. XIII в.) Выборный руководитель некоторых научных учреждений, обществ. 2. (2 пол. XIX в.) Глава государства в большинстве стран с республиканской формой правления [1].

Популярным в речи политиков и на страницах СМИ стало слово «олигарх». Раньше слово «олигарх» (греч. *oligarhia* власть немногих) встречалось в учебниках истории. Сегодня так называют крупных отечественных бизнесменов, влияющих на политический процесс. Слово «премьер» заимствовано давно. Премьер (фр. *premier*) - первый, главный, старший, (лат. *primarius*) - один из первых, знатный, влиятельный. Премьер-министр (нач. XX в.). Глава правительства, кабинета министров [1].

Абсолютно новым в нашем языке стало слово «имидж». Имидж (2 пол. XX в.) (англ. *image* образ) - представление о человеке, складывающееся на основе его внешнего облика, привычек, манеры говорить, менталитета, поступков и т.п. [1].

Широкое употребление приобрело в обществе слово «коррупция». Коррупция (1 пол. XX в.) (англ. *corruption* продажность; разложение) - продажность должностных лиц, общественных и политических деятелей [1]. Текст с заимствованными словами отличается выразительностью, современным

звучанием. Помимо этого, заимствованная лексика дает возможность избежать повторов, оборотов, языковых конструкций. Заимствованная лексика является более экспрессивной, яркой по сравнению с нейтральными, стандартными словами и выражениями, что очень важно для публицистического политического текста.

Л.Н. Крысин утверждал, что понятие «заимствование» в лингвистике определяется как процесс перемещения различных элементов (морфологии, фонологии, лексики, семантики, синтаксиса) из одного языка в другой [4].

М.А. Брейтер выделил такие причины заимствований: в общественной жизни появляются новые реалии, новые предметы, новые понятия (маркетинг, бренд); появление новых слов, обозначающих явления, которые и ранее присутствовали в жизни общества, но не имели соответствующего обозначения: обычно их существование замалчивалось (это слова типа мафия, рэкет); появление нового слова обозначающего то, что прежде называлось при помощи словосочетания (рейтинг положение фирмы, политического деятеля, передачи в списке себе подобных); изменения социальной роли предмета (офис контора, служебное помещение, сбербанк прежде сберкасса); заимствование новых слов обусловлено влиянием иностранной культуры, диктуется модой на иностранные слова [2, с. 34].

В отличие от ассимилированных заимствований, выделяются частично ассимилированные происхождения в виде звуковых, орфографических, грамматических и семантических особенностей. Такие слова употребляются в речи, но не являются частью лексической системы нашего языка. Именно эти слова называются иноязычными или иностранными.

Особую группу составляют интернациональные слова, относящиеся к общественно-политической и терминологической лексике: конструкция, партия, коммунизм, социализм, диктатура, революция, администрация, республика, процент, импорт, экспорт, банк, кредит. Интернациональный лексический фонд обогащается также за счет создания новых слов на основе

интернациональных морфем. К примеру, суффикс - ант при обозначении лица стал очень активен: реабилитант, нобелиант, номинант, амнистант.

Наряду с прямым заимствованием иноязычной лексики в языке происходят процессы калькирования, т.е. создания слов из исходного материала по иноязычным образцам. В лингвистике можно выделить кальки лексические (словообразовательные и семантические) и фразеологические.

Лексические кальки бывают словообразовательными, если слово образуется с помощью замены каждой значимой части иноязычного слова морфемой из родного языка. К примеру, слово аутсайдер калька с английского outsider.

Семантические кальки образуются, если у слова появляется значение, обусловленное влиянием соответствующего ему иноязычного образца. Например, слово раунд (round) заимствовано с английского языка первоначально как термин бокса. Позже это слово стало употребляться в отношении переговоров, встреч политических лиц. При семантическом калькировании расширяется семантическая структура существующей языковой единицы, а не образуется новая.

Фразеологические кальки являются отражением органического соединения моментов заимствования, оригинального словотворчества и лексической передачи национальных смыслов. Например, «целиком и полностью» от немецкого ganzundvoll «полностью».

С понятием «заимствование» связан термин «иноязычное вкрапление» [4]. Это «незамкнутые группы слов» чужого языка, употребление которых зависит от степени владения говорящего иностранным языком, а также от стилистических и жанровых особенностей речи. Иноязычные вкрапления часто не изменяют своего графического облика: SOS (англ. Международный сигнал бедствия), almatater (лат. оконченное кем-либо учебное заведение), но могут постепенно ассимилироваться путем транслитерации: уик-энд (англ. weekend конец недели).

К заимствованным словам относятся также экзотизмы. В переводе с греческого языка «exotikos» обозначает «чуждый», «иноземный». Экзотизмы - это слова, которые употребляются в языке и называют явления жизни, быта и культуры других народов. Примеры экзотизмов: динар, гульден, доллар, рейхстаг, бундестаг и др.

Как мы видим, большинство заимствований обусловлены изменением общественно-политического устройства современной России в последние десятилетия. Они принадлежат сферам деятельности человека, которые претерпели в связи с этими изменениями коренную ломку: политика право, экономика, новые технологии.

Процесс заимствования слов в языке неизбежен. Политическому деятелю, стремящемуся быть понятным своей аудиторией, необходимо быть очень аккуратным в употреблении заимствованной лексики. Уместность её использования должна быть хорошо продумана, поскольку злоупотребление иноязычными словами может привести к тому, что тексты, адресованные широкому кругу читателей, могут стать непонятными и не достигнут поставленной цели.

Список литературы:

1. Баш Л.М. Современный словарь иностранных слов. М.: Цитедель-трейд, 2009. – 959 с.
2. Брейтер М.А. Англицизмы в русском языке: история и перспективы: Пособие для иностранных студентов-русистов: Владивосток: Диалог. 1997. – 275 с.
3. Голуб И.Б. Стилистика русского языка: учеб. Пособие. – М.: Рольф; Айрис-пресс, 1997. – 448с.
4. Крысин Л.П. Языковое заимствование как проблема диахронической социолингвистики// Диахроническая социолингвистика.- 1993. - №8. – С. 131-151.
5. Медведев Д.А. Новая реальность: Россия и глобальные вызовы// Российская газета. – 2015. - №6785 (214).[электронный ресурс] – Режим доступа. - URL: <http://rg.ru/2015/09/23/statiya-site.html> (дата обращения 23.03.2016г.)

ОБРАЗЫ СОЛДАТ В ПОВЕСТИ В. НЕКРАСОВА «В ОКОПАХ СТАЛИНГРАДА»

Маккавеева Екатерина Алексеевна

*студент 4 курса, историко-филологический факультет БГПУ
РФ, г. Благовещенск*

E-mail: katunia_makkaveeva@mail.ru

Гуськов Вячеслав Владимирович

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

Виктор Некрасов один из первых, кто заговорил о войне правдивым языком. Его повесть представляет собой ярким пример лейтенантской прозы, «окопной правды».

В своей повести В. Некрасов рассказывает о реальностях войны, судьбах людей в это страшное время, их мысли, чувства и переживания. Основу повести составляют дневниковые записи писателя, прошедшего тяготы войны, знавшего на себе, каково это – война. Человека, видевшего изнанку этого ужаса, прочувствовавшего на себе страх, боль, голод, близость смерти.

В центре повествования – солдаты и их командир. Главный герой лейтенант Юрий Керженцев, автобиографичный персонаж, от лица которого ведется повествование. Автор не дает герою портретной характеристики, но это не влияет на полноту раскрытие образа. Главный герой – молодой человек, который до войны интересовался живописью, литературой, музыкой, увлекался архитектурой, «...любил на луну смотреть, и шоколад любил и сирень...». [2, с. 59] «А я думал, Вы стихи пишете. Вид у вас такой, поэтичный» – так говорит о главном герое разведчик Чумак [2, с. 103]. Такому человеку, кажется на войне вовсе не место. Но война не выбирает, кого брать в солдаты. И она изменяет героя: из мечтательного «поэта» Керженцев превращается в хорошего солдата, лейтенанта, командира батальона. Но даже здесь Керженцев не изменяет своим человеческим качествам: ужасы войны не убивают в нем

такие черты характера, как сочувствие, ответственность за близких, спокойность поведения и рассудочность мышления.

Однако восприятие мира на войне становится иным, герой обретает новые, иные ценностные ориентиры, иначе смотрит на мир и людей: *«на войне узнаешь людей по-настоящему. Мне теперь это ясно. Она – как лакмусовая бумажка, как проявитель какой-то особенный»* [2, с. 54]. Герой вспоминает о друзьях «мирной жизни»: они *«вместе учились, работали, водку пили, спорили об искусстве и прочих высоких материях»* [2, с. 54], и Керженцеву с ними было интересно, но это было в «то время». А сейчас, на войне герой задается вопросом: *«Вытащил бы кто меня, раненного, с поля боя?»* [2, с. 54]. И этот вопрос волнует Юрия, меняет его сознание, представление о действительности, об окружающих.

Разговаривая с Люсей об искусстве, о Блоке, о Есенине Керженцев понимает, что ему от этого как-то не по себе: все, что когда-то его волновало и интересовало теперь отошло далеко, и кажется таким неважным. Для героя война – испытание человека, она проявляет его, каков человек на самом деле. Так, Керженцев воспринимает других героев через призму войны, оценивая их как воинов, как боевых товарищей. Отношение Керженцева к героям меняется вследствие совершаемых поступков: так, несмотря на личную неприязнь к Чумаку Юрий видит в нем толкового разведчика, хорошего солдата. Постоянно видя на войне смерть, герой, однако, так и не смог привыкнуть к ней, к той боли, которую она несет. Керженцев вспоминает: *«Я помню одного убитого бойца. Он лежал на спине, раскинув руки, и к губе его прилип окурок. Маленький, еще дымившийся окурок. И это было страшней всего, что я видел до и после на войне. Страшнее разрушенных городов, распоротых животов, оторванных рук и ног. Раскинутые руки и окурок на губе. Минуту назад была еще жизнь, мысли, желания. Сейчас – смерть»* [2, с. 84]. И это самое страшное на войне – смерть, которая разрушает жизнь в одно короткое мгновение. Так война заставляет героя задуматься о том, что жизнь коротка, она дается однажды, и за нее нужно бороться.

Главный герой испытывает невыносимое чувство вины перед всем народом, когда, проходя мимо какой-либо деревушки видит, как смотрят оставленные жители. Вина эта невольная, но от этого более тягостная. Лейтенант понимает, что ответственен за все происходящее, виноват в том, что не знает где находится, не защищает Родину, не выполняет свой долг. Он размышляет об этом, проходя мимо оставленного села: *«я не могу смотреть на эти лица, на эти вопросительные, недоумевающие глаза. Что я им отвечу? На воротнике у меня два кубика, на боку пистолет. Почему же я не там, почему я здесь, почему трясусь на этой скрипучей подводе и на все вопросы только машу рукой? Где мой взвод, мой полк, дивизия? Ведь я же командир... Что я на это отвечу?»* [2, с. 45]. Эта самая бездеятельность, неопределенность, бесцельность на войне подвергают героя страху куда больше, чем атака противника: *«Но в атаке – цель, задача, а в щели <...> под бомбежкой, только бомбы считаешь»* [2, с. 52].

Герой, несмотря на тяготы ответственности и работы на войне, внимательно относится к окружающим: к ординарцу Валеге, другу Свицерскому, комбату и товарищу Ширяеву, отчужденному командиру Фарберу. Проявляет сочувствие, теплоту общения, сближается с героями. Это объясняется не сентиментальностью героя, а страшной реальностью войны – может завтра ты уже и не сможешь сделать этого.

Еще одна черта характера героя заслуживает внимания: его руки не запачканы грязной наживой. Юрий не занимается мародерством, и резко противится даже видеть это: он пресекает попытку солдата обобрать мертвого немца.

Автор рисует образ честного, чистого, достойного солдата. Но он не идеализирован. Герой в первую очередь человек: Керженцев имеет свои слабости – раздражается чувством вины, и когда разведчик Чумак задевает самолюбие лейтенанта, срывает на него. Однако в нем нет ложного героизма: если он не знает, как выполнить задание, то признается в этом, но понимает, что выполнить его придется.

Инженер Керженцев вызывает уважение у солдат и доверие у командиров. Одними из самых «теплых» предстают его отношения с ординарцем Валегой.

Валега представляет собой тип «простого русского солдата», как называет его автор: *«Валега вот читает по складам, в делении путается, не знает, сколько семью восемь, и спроси его, что такое социализм или родина, он, ей-богу ж, толком не объяснит: слишком для него трудно определяемые словами понятия. Но за эту родину – за меня, Игоря, за товарищей своих по полку, за свою покосившуюся хибарку где-то на Алтае – он будет драться до последнего патрона. А кончатся патроны – кулаками, зубами... вот это и есть русский человек. Сидя в окопах, он будет больше старшину ругать, чем немцев, а дойдет до дела – покажет себя. А делить, умножать и читать не по складам всегда научится, было б время и желание»* [2, с. 55]. Автор подчеркивает, что на войне для солдата не столь важно умение делить, умножать и читать, куда важнее – защищать свою Родину, своих товарищей до последней капли крови. Смелый в бою и незаменимый в быту войны, Валега *«умеет стричь, брить, чинить сапоги, разводить костер под поливным дождем; котелок его сверкает всегда; он никогда не расстается с двумя фляжками – с молоком и водкой; у реки всегда достанет рыбу, в лесу – землянику, чернику, грибы; всегда готова палатка, уютная, удобная»* [2, с. 23], и все это герой совершает молча, быстро, без напоминаний.

Для Керженцева Валега не просто ординарец, он в первую очередь товарищ. С несвойственной солдату теплотой относится лейтенант к Валеге, ординарец ему становится младшим братом, Юрий чувствует ответственность за него: *«Привык я к тебе, лопухому, чертовски привык... Нет, не привык. Это не привычка, это что-то другое, гораздо большее. Я никогда не думал об этом. Просто не было времени»* [2, с. 53]. «Лопухий» ординарец же заботится о Керженцеве, привязан к нему, как сын к отцу.

Между героями возникают братские чувства. Это «что-то большее, чем привычка», эта братская любовь между солдатами, в которой они, сами того, не осознавая до конца, нуждаются. Ведь на войне, где всюду кровь и смерть так

важна дружба, сотоварищество, любовь. Именно эти чувства не дают потерять в себе человека.

Важным второстепенным персонажем наряду с Валегой является друг Керженцева – Игорь Свидерский. Так же, как и главный герой, Игорь интересовался искусством, учился в художественном институте. Однако, личность героя сформировалась именно на войне. Он возмужал, стал терпим к трудностям и смел. *«В бою его обстреливали: откуда у него цапина, он и сам не занят, он ничего не чувствовал»* [2, с. 28]. Свидерский так отчаянно сражается, что не обращает внимание на легкие увечья, нанесенные ему. Герой возмущается, когда Керженцев *«снимает его солдат с газоубежища и заставляет рыть окопы»* [2, с. 41] – это доказывает, что Игорь воспринимает войну как постоянный бой, он не умеет ждать, рвется в любое сражение.

Свидерский защищает и будет защищать Родину, как в бою с немцами, так и в споре с инженером-электриком Георгием Акимовичем, и в стычке с Калужским. Он вспыльчив и немного резок, но лишь от того, что боится потерять отчизну, свой дом. Его вера в победу неумолима, даже в споре с Георгием Акимовичем, где последний приводит весомые аргументы в пользу своей позиции, доказывает, что невозможно воевать одним героизмом: *«Одним героизмом ничего не сделаешь. Героизмом героизмом, а танки танками»* [2, с. 81]. Но Игорь не может принять это, и восклицает *«"Нет, не может этого быть. Не пойдут они дальше. Я знаю, что не пойдут." И уходит»* [2, с. 83]. Веселый, общительный, эмоциональный он относится к войне как к личной драме, и в отличие от Керженцева носит ее в себе, не забываясь ни на минуту.

И война изменяет героя. Свидерский осунулся – *«нос лупится, кокетливые когда-то – в линеечку – усики обвисли, как у татарина»* [2, с. 40], он похудел, глаза неестественно блестят. Но изменения не заканчиваются на внешности, герой становится вспыльчивым, временами грубым, готовым к бою в любое время – в нем уже не узнать дипломанта художественного института. Однако война не делает Игоря отрицательным героем: он так же смел, охотлив

до споров, девушек и искусства. Война раскрывает лишь зарождавшийся его глубокий патриотизм, чувство верности и долга.

Керженцев дорожит другом, расстраивается, когда на переправе им приходится расстаться. Образ Игоря будет представляться Юрию во сне, когда главный герой будет в нем нуждаться. О судьбе своего друга Керженцев узнает лишь в конце повести, вернувшись под Сталинград. Керженцев собирается к нему на встречу, но вновь начинается наступление.

Образы Валеги и Свидерского раскрывают характер главного героя. Игорь Свидерский, чья жизнь до войны похожа на жизнь Керженцева, в отличие от Юрия, который и на войне остался спокойным, рассудительным, становится вспыльчивее. Однако Свидерский сохранил в себе художника – он рисует в планшетке портреты солдат и командиров. Керженцев же совершенно забыл о книгах. В отношениях с Валегой Керженцев становится так называемым «старшим братом» для ординарца, ответственно относится в судьбе Валеги. Образы главного героя и его ординарца построены на контрасте, но они не противопоставлены, а дополняют друг друга: непрактичный, неуверенный из-за чувства вины, временами растерянный лейтенант и расторопный, верный, смелый, хозяйственный Валега. Герои неотделимы друг от друга, но и целостны по своей структуре в отдельности.

Список литературы:

1. Голованова, Т. Не пустые понятия – честь, долг, совесть, достоинство... [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://nekrassov-viktor.com/Papers/Golovanova-Tamara.aspx> (дата обращения 16.02.2016)
2. Некрасов, В. В окопах Сталинграда / В. Некрасов. – М. : Худож. лит., 1990. – 319 с.

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА СИНОНИМОВ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОЯЗЫЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ)

Муртазина Джулия Раисовна

*студент 5 курса, кафедра германских языков СФ БашГУ,
РФ, г. Стерлитамак
E-mail: Bonnie123456@mail.ru*

Антонова Людмила Викторовна

*научный руководитель, канд. филологических наук, доцент СФ БашГУ,
РФ, г. Стерлитамак*

Синонимы играют важную структурную, информативную и экспрессивную роль в тексте, так как, прежде всего, при помощи синонимов образуется цепная синонимическая связь между предложениями, подчеркивающая логичное развёртывание мысли. Изучение методов работы известных писателей над текстом, их умения правильно, точно из целого ряда слов подбирать подходящие именно для данного случая слово способствует овладению синонимическими богатствами языка, позволяет сделать речь выразительной, точной, употреблять слова с учетом оттенков их значения.

В нашем исследовании изучается проблема функционирования синонимов в языке художественной литературы, а именно стилистические свойства синонимов в художественных англоязычных текстах.

Целью данной статьи является изучение стилистических свойств синонимов в современной английской художественной литературе. Стилистические свойства синонимов проявляются в их стилистических функциях. Стилистические функции синонимов разнообразны: синонимы выполняют функцию уточнения, функцию замещения, функцию сопоставления, функцию противопоставления, функцию градации, функцию разъяснения [3, с. 25]. Синонимы характеризуются взаимозаменяемостью и смысловой близостью [2, с. 68]. Под синонимами понимаем слова с совпадающими или близкими значениями и частично совпадающей сочетаемостью, способные замещать друг друга в некоторых контекстах [1, с. 195].

Нами было проведено исследование в несколько этапов.

На первом этапе были изучены художественные произведения современных англоязычных авторов (*Joanne Rowling – «Harry Potter and the Sorcerer's Stone», Nicholas Sparks – «The Notebook», Colleen McCullough – «The Independence of Miss Mary Bennet»*) и выявлены 30 синонимических пар (72 лексические единицы). На втором этапе, доказывая, что выбранные пары слов являются синонимами, мы выявили наличие общих сем в значениях слов (*The Oxford Dictionary of the English Language, Longman Dictionary of Contemporary English, Macmillan English Dictionary, Collin's English Dictionary*). На третьем этапе с целью определения принадлежности синонимов к определенным функциональным стилям мы проверили стилистическую помету в англоязычных словарях (*The Oxford Dictionary of the English Language, Longman Dictionary of Contemporary English, Macmillan English Dictionary, Collin's English Dictionary*) и выяснили, что входящие в 30 синонимических пар 72 единицы насчитывают 70 единиц, относящихся к нейтральному стилю, и 2 единицы, относящиеся к литературному стилю. Наконец, мы выяснили, в каких типовых ситуациях использовались синонимические пары и определили их стилистические функции и свойства.

Рассмотрим несколько примеров практического исследования стилистических особенностей синонимов на материале англоязычных художественных произведений.

Приведем пример анализа стилистических свойств синонимов в романе Джоан Роулинг «*Harry Potter and the Sorcerer's Stone*».

Проанализируем контекст ситуации о дне рождения капризного сына Дурслей Дадли. Мальчик счел, что родители подарили ему недостаточно подарков и захотел привлечь внимание родителей к своей персоне и вызвать жалость с целью получения еще большего количества подарков. Автор употребил синонимы:

*E.g.: «Dudley began to **cry** loudly. In fact, he wasn't really **crying** — it had been years since he'd really **cried** — but he knew that if he screwed up his face and **wailed**,*

his mother would give him anything he wanted» [9, p. 23]. «*Dudley yelled between huge, pretend sobs»* [9, p. 23].

Глаголы «*cried*», «*wailed*», «*yelled*» являются синонимами, т.к. «*wail*» и «*yell*» находятся в синонимическом ряду «*cry*» [7, p. 372]:

«*Cry* (v):

1) *weep, sob, wail, keen, bawl, shed tears;*

2) *shout, whoop, yell, howl».*

Уточним значения этих лексем в толковом словаре [5, p. 336-1669]:

«*Cry: to produce tears from your eyes, usually because you are unhappy or hurt;*

Wail: to cry out with a long high sound, especially because you are very sad or in pain;

Yell: to shout or say something very loudly, especially because you are frightened, angry, or excited»

Данные лексические единицы имеют в значениях общую сему «*to cry because of bad feelings*» и относятся к нейтральному стилю. В данном конкретном случае синонимы употреблены в ситуации описания действия и состояния мальчика. Слово «*cried*» описывает несчастного мальчика, которому всплакнулось, а «*wailed*», «*yelled*» подчеркивают, что плач наигранный и истерический. Поэтому, склоняемся к мнению, что в данном случае синонимы выполняют стилистическую функцию градации, так как описывают изменения в эмоциональном состоянии персонажа – наигранный нарастающий плач, переходящий в рёв и вопли.

Приведем пример анализа стилистических свойств синонимов в романе Николаса Спаркса «*The Notebook*».

Проанализируем контекст ситуации, в которой пара узнает о страшном диагнозе Элли. Автор пишет об этом следующее:

E.g.: «And tears started to fall. It is a barren disease, as empty and lifeless as a desert. It is a thief of hearts and memories and souls. I did not know what to say to her as she sobbed on my bosom, so I simply held her and rocked her back and forth» [10, p. 41].

Прилагательные «*barren*», «*empty*» и «*lifeless*» являются синонимами, т.к. «*barren*» и «*empty*» находятся в синонимичном ряду слова «*lifeless*».

Рассмотрим синонимичный ряд слова *lifeless*» [7, p. 28]:

«*Lifeless (adj): dead, unconscious, inanimate, insensate, inert, unmoving, dead, insensible, dull, boring, tiresome, heavy, lacklustre, torpid, tedious, flat, stale, uninteresting, colourless, uninspiring, vapid, barren, desert, desolate, bare, sterile, bleak, empty, uninhabited, unoccupied, dreary, waste*».

Приведем значения данных лексем из толкового словаря [6, p. 189-824]:

«*Barren: used to describe a period of time during which you do not achieve anything or get any useful results;*

Empty: unhappy because nothing in your life seems interesting or important;

Lifeless: dead or appearing to be dead».

Данные синонимы имеют общую сему «*empty*» и относятся к нейтральному стилю. Данные синонимы употреблены в описании и оценки события – безнадежной болезни Элли. Фраза «*as a desert*» максимально точно описывает плачевность положения. Синонимы в данном случае выполняют стилистическую функцию градации с целью описания безнадежности положения героев, столкнувшихся с роковой болезнью.

Приведем пример анализа стилистических свойств синонимов в романе Коллин Маккалоу «*The Independence of Miss Mary Bonnet*».

Проанализируем контекст ситуации, в которой Мистер Фитц говорит о своем сыне Чарли, которого считает неправильно воспитанным – слабым, жеманным и женоподобным. Отец говорит о том, что намерен отправить сына учиться далеко от дома для прививания самостоятельности и воспитания твердости характера. Автор пишет об этом следующее:

E.g.: «I have one sickly, womanish boy and four wretched girls». «The icy hauteur had indeed descended, had wrought Fitz's face into iron, but his black eyes, gazing straight into hers, held more exhaustion than anger. «I concede your point,» he said, tones harsh. «Our son is an effeminate, weakling, fit only for Academia or the Church, and I would rather a don than a Darcy bishop, so we will hear no more of that. Send him to Oxford, by all means» [8, p. 7].

Прилагательные «*sickly*», «*womanish*», «*effeminate*» и «*weakling*» являются синонимами, так как «*sickly*», «*womanish*», «*weakling*» встречаются в синонимичном ряду слова «*effeminate*».

Рассмотрим синонимичный ряд слова «*effeminate*» [7, p. 449]:

«*Effeminate* (adj): *unmanly, womanish, womanly, sissy, sicky, weak, campy; gay, homosexual; (Slang Brit) bent, poncey, (US) limp-wristed, faggy, faggoty*».

Приведем значения данных лексем в толковом словаре [4, p. 381-1080]:

«*Effeminate: a man who is effeminate looks or behaves like a woman;*

Sicky: suffering from a disease or illness;

Weakling (weak): someone who is not physically strong;

Womanish: a womanish man looks or behaves in a way that is thought to be typical of women».

Данные синонимы имеют общую сему «*to be typical of women, weak*» и относятся к нейтральному стилю. В данном случае синонимы использованы в ситуации оценки и отношения одного персонажа к другому, синонимы выполняют стилистическую функцию уточнения, так как описывают стыд, испытываемый отцом за сына, и передают негативную и уничижительную оценку персонажа, о котором идет речь – по мнению отца, молодой человек не просто «слабый», а «женоподобный».

Исследование показало, что наиболее частотными ситуациями употребления синонимов стали контекстная ситуация описания феномена (17 синонимичных пар) и контекстная ситуация оценки персонажа, о котором идёт речь в произведении (13 синонимичных пар).

Нам удалось определить, что из 30 синонимичных пар стилистическую функцию уточнения выполняют 21 пара, стилистическую функцию градации – 7 пар, стилистическую функцию противопоставления выполняет 1 пара, стилистическую функцию замещения – 1 пара.

Значения синонимов кардинально разнятся, каждый синоним имеет индивидуальный отличительный оттенок значения, традиционно заключающийся в коннотативном компоненте значения, который играет свою отличительную роль в стилистическом поведении синонимичной пары в тексте.

Наличие общих сем и объединенность в синонимические ряды дает возможность наиболее точного выбора и, соответственно, замены одних синонимов на другие в процессе создания художественного произведения.

Стилистические синонимы, при кажущейся универсальности, имеют важную отличительную характеристику – функционально-стилистическую окраску, которая также играет определяющую роль при написании художественного текста.

Можно сделать вывод о том, что точные описания и оценка феноменов и действий, а также персонажей находятся в центре особого внимания авторов художественных произведений. Ведь основная функция синонима – это точное выражение понятия и задуманной эмоционально-экспрессивной оценки. Автор предпочтительно выбирает из ряда имеющихся в языке единиц ту, которая лучше всего отвечает его замыслу и помогает глубинно описать или охарактеризовать феномен или персонаж, о котором идёт речь в рамках художественного произведения.

Список литературы:

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. – М.: Высшая школа, 1986. – 295 с.
2. Виноградов В.В. Основные типы лексических значений слов / Виноградов В.В. Вопросы языкознания., 2003. - № 5. – 262 с.
3. Голуб И.Б. Стилистика русского языка. – 4-е изд. – М.: Айрис-пресс. – 2003. – 259 с.
4. Collin's English Dictionary. Collin's, 2008. – 1984 p.
5. Longman Dictionary of Contemporary English. Pearson Longman, 2007. –1950 p.
6. Macmillan P., Macmillan English Dictionary. Macmillan Education, 2005. – 1664 p.
7. Urdang L.L. The Oxford Thesaurus: An A-Z Dictionary of Synonyms. Oxford University Press, 2010. – 2062 p.
8. McCullough C. The Independence of Miss Mary Bennet. Simon and Shuster, 2008. – 324 p.
9. Rowling J.K. Harry Potter and the Socerer's Stone. Bloomsbery, 1998. –397 p.
- 10.Sparks N. The Notebook. Grand Central Publishing, 1997. – 179 p.

СОВРЕМЕННЫЙ СОЦИОЛЕКТ КАК СПОСОБ ВЕРБАЛИЗАЦИИ БЫТИЯ

Насульская Мария Александровна

*магистрант 2 года обучения КГУ им.А. Байтурсынова,
Республика Казахстан, г. Костанай
E-mail: mashusik.92@mail.ru*

В современной социалингвистике изучаются разнообразные варианты существования языка: его литературная форма, отдельные функционально-речевые разновидности, прежде всего разговорная речь, язык СМИ, а также профессиональные жаргоны, территориальные и социальные диалекты. Изучение социолектных форм предусматривает исследование языка в тесной связи с личностью носителя языка, его мышлением, мировоззрением, духовной культурой и деятельностью. На наш взгляд, именно язык молодежи представляет собой один из важных и перспективных вопросов лингвокультурологических исследований.

Все исследователи языка сходятся во мнении, что русскоговорящее сообщество переживает на данное время период резкой активизации жаргона, арго, сленга, ненормативных выражений (матов). Жаргонизмы переполняют речь людей, средства массовой информации и даже художественную литературу. В обществе появляется потребность в новых словах вместе с новыми понятиями из жизни, либо иногда происходит замена старых понятий новыми. Этот процесс естественный, но в излишестве опасный. Жаргонизмы, сленг проникают из системы нелитературного языка в литературный, что, в общем, создает важную проблему экологии языка.

В данной статье уделяется внимание именно молодежному языку, как одному из подвижных пластов лексики русского языка.

Для определения молодежного языка мы вслед за Н.Н.Копытиной используем термин «молодежный социолект», в котором «язык рассматривается как особая подсистема национального языка, функционирующая в процессе коммуникации определенной возрастной категории носителей языка

(молодежи), характеризующаяся преобладанием сниженной эмоционально-оценочной лексики и основывающаяся на общей для всех стилей системе фонетических, грамматических и лексических средств» [2, с. 123]. Таким образом можно сказать, что социолект молодежи служит своеобразным унифицирующим звеном между ненормативными языковыми явлениями и литературной нормой русского языка.

Характерными чертами молодежной коммуникации являются неформальный, непринужденный, шутливый тон общения, эмоциональность и экспрессивность, стремление к нестандартному самовыражению, присущему именно данной возрастной группе. Как уже отмечалось ранее, молодежная речь пронизана экспрессивностью и оценочностью, причем в большинстве случаев оценка отрицательная, грубая, ироничная. Например, сравним литературное слово «холод» и жаргонное «дубак», «выпить» - «дерябнуть», «понимать» - «врубаться», «въезжать» и др. Если в разговорной речи старшего поколения экспрессивная функция является не господствующей, а лишь сопутствующей, зависящей от коммуникативной ситуации, то в молодежной речи она явно доминирует.

Н.Н.Копытина считает, что «носители молодежного социолекта используют для обозначения актуальных для них понятий, в первую очередь, лексические единицы из литературного языка без разрушения формы, но переосмысляя метафорически и метонимически их значения» [2, с. 126]. Характер таких переосмыслений специфичен, на наш взгляд, ввиду своеобразия психологии и мировосприятия носителей молодежного языка. Все молодежные лексемы, образованные в результате семантического переноса, обладают высокой экспрессивностью и эмоциональностью.

Яркая особенность жаргона – его быстрая обновляемость. Никто сейчас уже, наверное, и не вспомнит таких жаргонных оценок, как «потрясно», «железно». На смену им пришли слова «клево», «классно», «супер», «кул», «обалденно», «офигенно». Конечно же, влияние на изменение активного пласта молодежной речи оказывают динамические процессы в жизни общества.

Каждый день появляются новые технические средства, компьютерные игры, программы, музыкальные направления, меняется мода, все популярнее становится английский язык. С появлением новой информации молодежь и люди старшего возраста стараются живо отреагировать на эти процессы и интерпретировать информацию по-своему.

Данные социолингвистических исследований показывают, что в пополнении словарного запаса молодежного социолекта большую роль играют, конечно же, заимствования. Использование иноязычной лексики в молодежном жаргоне и сленге является престижным и поэтому процессом постоянным и целенаправленным. Например, «*узи*» - *легко* (от англ. easy), «*лайк*» - *положительная оценка* (от англ. like), «*респект*» – *уважение* (от англ. respect) и др.

Лингвисты выделяют более 10 способов образования единиц жаргона и сленга, основным из которых является аффиксация. Приведем некоторые продуктивные суффиксы молодежного социолекта:

- **-ух(а)** используется для образования слов со значением грубости, пренебрежительности: *кликуха* - *кличка*, *показуха* - *показ*, *спокуха* - *спокойствие*, *бытовуха* - *быт*, *мокруха* – *убийство*, *веселуха* – *веселье*;

- **-аг(а)** образует существительные с презрительной оценкой: *журналюга* - *журналист*, *общага* – *общезитие*, *тюряга* – *тюрьма*;

- **-ар(а)** производит апеллятивы шутивно-увеличительным значением: *носыра* – *нос*, *котыра* – *кот*; *водяра* – *водка* и др.

Еще одним важным способом образования современных социолектов является усечение. Решающую роль в развитии молодежной лексики играет стремление к языковой экономии, которая находит свое выражение в увеличении количества усеченных единиц. Они имеют обширную сферу распространения вследствие сохранения оценочного признака в своей семантической структуре. Именно вследствие стремления к экономии речевых средств в жаргоне и сленге легко порождаются наименования разного рода. Например: *дембель* – *демобилизованный*, *жизнь* – *жиза*, Причем это явление

приобретает массовый характер в социальных сетях, образуя тем самым особый «сетевой» молодежный язык. Так, к изменениям в современном молодежном языке можно отнести такие образования, как «спс» - *спасибо*, «мб» - *может быть*, «кд» - *как дела*, «крч» - *короче*.

На сегодняшний день молодежный социолект представляет очень «разношерстную» картину, где ее элементы постоянно пересекаются и влияют друг на друга. Поэтому мы можем наблюдать в социолекте явление омонимии. Омонимия с литературным языком отслеживалась по «Толковому словарю» С.И.Ожегова и Н.Ю.Шведовой (СОШ) и «Словарю современного молодежного жаргона» М.А.Грачева (СМЖ), где представлено более 6000 жаргонизмов.

Таблица 1.

Омонимичные формы литературной и жаргонной лексики

| Номинации | СОШ | СМЖ |
|------------------|---|--|
| 1 | 2 | 3 |
| <i>Валяться</i> | 1. Лёжа, ворочаться с боку на бок. 2. Лежать, небрежно раскинувшись, бездельничая. | Удивляться. |
| <i>Отоварить</i> | Выдать или получить товар. | Ударить кого-либо. |
| <i>Отстой</i> | Отстоявшийся осадок, а также жидкость, выделившаяся из какого-н. продукта и опустившаяся на дно сосуда. | Плохая вещь; что-либо низкое, недостойное внимания. |
| <i>Сапог</i> | Высокая обувь, охватывающая голени. | Глупый человек. |
| <i>Ботва</i> | Стебель и листья корнеплодов, клубнеплодов, бобовых. | 1. Нравоучения. 2. Разговор преподавателя не по теме занятия. |

Приведем примеры омонимии, основанные в жаргонном языке на метафоричности. Так, слово «гонщик» в литературном языке имеет значение «спортсмен, участник спортивных гонок» [3, с. 126], а в жаргоне его значение «1. Лгун. 2. Выдумщик. 3. Болтун» [1, с. 99]; лексема «грузчик» представляется в СОШ как «Рабочий, занимающийся погрузкой и выгрузкой» [3, с. 130], а в словарях жаргонной лексики - «неинтересный собеседник» [1, с. 114].

Таким образом, можно сделать определенные выводы из вышеизложенного материала о молодежном социолекте и жаргоне в целом. Жаргоны

и сленг представляют собой особую языковую среду, которая очень быстро «кликается» на различные модификационные процессы в нашем обществе, развивается достаточно бурно и обладает хорошо развитой системой словообразования. Это, в свою очередь, порождает огромное количество жаргонных слов в речи современных людей. Практически все лексемы жаргонно-сленгового языка можно классифицировать по лексико-грамматическим разрядам. Большинство значений жаргонной лексики мотивировано словами из литературного языка, что приводит к явлениям омонимии между этими системами русского языка. Появление того или иного слова в «жаргонном» значении связано, прежде всего, с метафоризацией определенного понятия.

Говоря о социолекте нашей современной молодежи, нужно обратить внимание на чистоту и правильность речи. Ведь чрезмерное и неоправданное употребление жаргона и сленга ведет к загрязнению речи, проникновение таких элементов в СМИ и художественную литературу неблагоприятно влияет на экологию языка в целом.

Список литературы:

1. Грачев М.А. Словарь современного молодежного жаргона. – М.: Изд-во Эксмо, 2006 – 672 с.
2. Копытина Н.Н. Молодежный социолект как одна из форм существования французского языка// Научные ведомости. Белгородский гос.нац.исслед. университет. – 2011 г. - № 12, Т.10 – с.123.
3. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений/ Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. – 4-е изд., доп., - Москва, 2009 – 944 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕРНЕТ-СРЕДЕ

Седеньо Мехия Юлия Сергеевна

*студент-магистрант, II курс, кафедра теории, истории и методики преподавания русского языка и литературы, Воронежский государственный педагогический университет,
РФ, г. Воронеж
E-mail: butozawr@mail.ru*

Кулик Анастасия Геннадьевна

*научный руководитель, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории, истории и методики преподавания русского языка и литературы, Воронежский государственный педагогический университет,
РФ, г. Воронеж*

Русский язык и русская культура в современном мире пользуются все большей популярностью среди иностранцев как объект для изучения. Это можно заметить посредством глобальной сети, где появляется все большее количество русскоязычных образовательных ресурсов, предназначенных как для самостоятельного удаленного изучения русского языка иностранными Интернет-пользователями, так и для очного обучения, например, на языковых курсах или в ВУЗе. Теоретическая и практическая разработка подобных пособий говорит о возрастающем спросе на материалы о русском языке.

Также, среди тенденций в обучении русскому языку как иностранному можно отметить интерес обучающихся к изучению живой разговорной речи и учет реальной языковой ситуации при подготовке материалов для занятий. Поэтому, в настоящее время одним из ведущих подходов в преподавании русского языка как иностранного является коммуникативный, ставящий своей целью вывод учащихся в межкультурное общение на русском языке. Для эффективной реализации данного подхода необходима языковая среда, которая зачастую может отсутствовать (например, при изучении языка за рубежом). Именно поэтому, многие исследователи обращают внимание на сеть Интернет как возможный симулятор языковой среды: в различных исследованиях часто

рассматриваются вопросы использования социальных сетей, блогов, трехмерного пространства в обучении языкам [3], [8], [9].

Глобальная сеть действительно обладает чертами реальной языковой среды: в ней собраны различные письменные материалы на языке оригинала (книги, учебники, периодика), аудио- и видеоматериалы (начиная от обучающих аудио- и видеозаписей, заканчивая фильмами и новостными программами); здесь происходит общение реальных коммуникантов в реальном времени (чаты, социальные сети, программы видео-звонков, мессенджеры).

Тем не менее, несмотря на приближенность к языковой среде страны изучаемого языка, следует отметить, что виртуальная среда имеет и свою специфику, которая влияет на функционирование русского языка. Об этом говорит и тот факт, что некоторые исследователи рассматривают Интернет-язык как некоторый вариант русского разговорного языка [7].

Помимо таких источников языкового материала, как словари, энциклопедии, онлайн-книги, образовательные тексты, статьи периодической литературы и т.д., в которых используется «правильный» русский язык, приближенный к литературным стандартам, существуют и другие материалы, например, статьи развлекательных журналов, фильмы и популярные песни, в которых можно встретить примеры разговорных фраз, и даже сниженную лексику. Кроме того, особым набором лексических средств отличается язык Интернет-общения (например, в социальных сетях).

Одной из особенностей Интернет-коммуникации является преимущественно письменная ее форма, а, в частности, особая форма ее построения с точки зрения пунктуации и порядка слов. Это касается преимущественно обмена сообщениями между пользователями, так как здесь имеет место тенденция к сокращению временных затрат на написание сообщений: пользователи зачастую опускают знаки препинания, используют сокращения частотных слов (например, «прив» вместо «привет», «споки» вместо «спокойной ночи»), нарочито используют неправильные формы слов или их транскрипции (например, «щас» вместо «сейчас», «пичалька» вместо

печаль). Это обусловлено рядом факторов, характеризующих общение посредством сети Интернет: неподготовленность; линейный характер; преимущественное общение посредством письменных текстов, которые создаются в режиме реального времени; удаленность участников общения в пространстве.

Кроме того, следует учитывать тот факт, что современное Интернет-пространство является на сегодняшний день одним из сильнейших факторов, влияющих на внутренний состав языка. Особенно ярко это видно на примере лексических единиц: большое количество англоязычных заимствований и производных от них (например, смайлик от английского «smile» - улыбаться, залогиниться от английского «log in» - регистрироваться), переосмысление русских слов с наложением на Интернет реальность (например, страница как личное пространство пользователя в интернете), доминирующая роль технического (компьютерного), молодежного и профессионально-группового жаргонов, компьютерная терминология (например, сервер, протокол IP), использование аббревиатур и акронимов, чаще всего англоязычных. Поэтому, преподавателю, строящему обучение РКИ посредством мультимедиа-материалов сети Интернет, следует учитывать это при отборе лексического материала.

Таким образом, следует говорить об особенностях формирования лексических навыков иностранных учащихся в глобальной сети, которые учитывают активные процессы в лексике.

В первую очередь, для более комфортного и эффективного использования возможностей сети необходимо познакомить учащихся с наиболее частотной лексикой, необходимой для эксплуатации компьютерных средств (например, диалоговое окно, открыть/закрыть (в контексте использования компьютерной техники), ссылка, гиперссылка, сайт, браузер, мышь). Введение данной группы лексических единиц в словарь-минимум не вызывает сомнений у преподавателя при подготовке к занятию, так как в большинстве языков эти компьютерные

слова используются в том же виде (английские заимствования), либо в виде переводных калек, что значительно облегчает их усвоение.

С другой стороны, в Интернет-среде присутствует изобилие стилистически окрашенных слов, например, молодежный сленг или жаргонизмы (как указывалось ранее), и «преподаватель поставлен перед нелегким выбором: можно ли всё это вводить в учебный процесс, помогая иностранцу адекватно воспринимать звучащую речь, но вместе с тем невольно пропагандируя не самые лучшие проявления современного русского языка, или правильнее сохранить наше привычное преподавательское целомудрие, уподобляясь стеснительным родителям, которые предпочитают не разговаривать с детьми на щекотливые темы, уповая, что улица и друзья просветят их чада» [10]. С нашей точки зрения, имеет смысл знакомство учащихся с ограниченным количеством наиболее ярких и наиболее частотных лексических единиц Интернет-коммуникации, но при этом, при включении в языковой материал урока разговорной Интернет-лексики преподавателю следует продемонстрировать жанровую отнесенность этих слов. Это необходимо для того, чтобы, с одной стороны, познакомить учащихся с Интернет-лексикой для более комфортной работы в киберпространстве, с другой, сразу обозначить сферу употребления этих слов и исключить в дальнейшем неверное их использование или толкование.

Однако преподавателю не следует слишком увлекаться внедрением интернет-лексики в разговорный минимум студентов-иностранцев. Лучшим вариантом для преподавателя является составление личного Интернет-словаря на тот случай, если при самостоятельном использовании сети ученик сам встретится с подобной лексикой.

Кроме того, при организации работы с Интернет на занятии преподаватель имеет возможность регулировать и контролировать поступающую лексику за счет подготовки списка рекомендуемых сайтов и ресурсов, используемых обучающимися. Таким образом, для того чтобы регулировать лексический материал и избежать перегрузки студентов излишними языковыми единицами,

имеет место создание не просто искусственной языковой среды посредством сети, а именно образовательной Интернет-среды, которая будет включать специальные ресурсы для изучающих язык. Такая среда не должна быть ограничена лишь академическими ресурсами (словари, энциклопедии, тесты, учебные материалы по различным аспектам языка, обучающие видео- и аудиокурсы и др.), а также включать аутентичные средства русскоязычного киберпространства (фильмы, игры, музыка, развлекательная периодика и другие виды популярной культуры).

Итак, становится ясно, что развитие компьютерных и Интернет-технологий неизбежно влияет как на качественный, так и на количественный состав русского языка, что должно иметь отражение и в современной методике преподавания русского языка в иностранной аудитории. Поэтому глобальная сеть может стать удобной платформой для освоения языка, так как зачастую в нем находят отражение самые актуальные изменения в его лексическом составе. Однако нельзя просто «бросить» учащегося в просторы киберпространства, преподаватель должен стать проводником, который, анализируя активные процессы, происходящие в языке, подбирает подходящие ресурсы и материалы, что позволит, с одной стороны, познакомить с реальной речевой ситуацией, а с другой, сохранить высокий уровень владения русским языком.

Список литературы:

1. Азимов Э.Г. Методика применения компьютерных технологий в обучении русскому языку как иностранному / Э.Г. Азимов // Методика преподавания русского языка как иностранного. Хрестоматия. - Екатеринбург: Изд-во Уральского государственного университета им. А. М. Горького, 2008. – С. 2-14.
2. Акишина А.А., Тряпельников А.В. Медиа-образ русского языка в учебных пособиях по РКИ на основе ресурсов Интернета (цифровые педагогические технологии) / А.А. Акишина, А.В. Тряпельников // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Филология, история, востоковедение. - 2013. - №2 (49). - С.210-215.

3. Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика: теория и практика: Курс лекций: учебное пособие / М.А. Бовтенко, А.Д. Гарцов, С.И. Ельникова, Д.О. Жуков, О.И. Руденко-Моргун. – М.: Издательство РУДН, 2006. – 211с.
4. Валиахметова Д.Р. Письменная разговорная речь в контексте особенностей Интернет-дискурса / Д.Р.Валиахметова // Бодуэновские чтения: Бодуэн де Куртенэ и современная лингвистика: Междунар. науч. конф. (Казань, 11-13 дек. 2001 г.): Труды и материалы: В 2 т. / Под общ. ред. К.Р.Галиуллина, Г.А.Николаева. - Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2001. – Т. 2.- С.7-9.
5. Дубина Л.В. Тенденции развития русского языка в условиях Интернет-коммуникации / Л.В. Дубина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. - №2(130). – С.177-181.
6. Иванов Л.Ю. Язык интернета: заметки лингвиста [электронный ресурс] / Л.Ю. Иванов. – Режим доступа. – URL: http://www.faq-www.ru/s_c.htm (дата обращения 29.02.2016)
7. Лутовинова О.В. Интернет как новая «устно-письменная» система коммуникации / О.В. Лутовинова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. - №71. – С.58-64.
8. Розина И.Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация как прикладная область коммуникативных исследований / И.Н. Розина // Образовательные технологии и общество. – 2005. - №2. – С. 257-265.
9. Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика / Титова С.В. – М.: Издательство: Икар, 2009. – 240с.
10. Ялымова Е. Б. Учет современной реальной речевой ситуации при обучении иностранных учащихся общению на русском языке / Е.Б. Ялымова // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Материалы III Конгресса РОПРЯЛ. – Санкт-Петербург: МИРС, 2012. – С.429-432.

СРЕДСТВА МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕСТВА

Стрыгина Ольга Александровна

*студент 4 курса Факультета филологии и журналистики ТГУ
имени Г.Р. Державина,
РФ, г. Тамбов*

E-mail: Olechka_strygina@mail.ru

Многие сотни лет назад было установлено, что человек не может жить в одиночестве. Испокон веков люди образовывали племена, семьи, собирались в общины, чтобы облегчить свою жизнь, объединив усилия. В каждом таком объединении существовали свои правила, четко разграничивались обязанности всех членов группы. От выполнения этих предписаний и зависело спокойное и комфортное существование объединения.

Времена меняются. Значительно повысился уровень жизни: теперь, чтобы добыть еду не нужно охотиться или рыбачить. Однако люди все также живут в тесном взаимодействии друг с другом.

В каждом объединении, будь то отдельный населенный пункт или государство в целом, существуют определенные нормы, культурные традиции. Они влияют на поведение человека в тех или иных ситуациях.

Правовая культура – это качество правовой жизни общества и степень гарантированности государством и обществом прав и свобод человека, а также знание, соблюдение, понимание права каждым отдельным членом общества.[2,с.83]

В настоящее время проблема правового просвещения граждан является приоритетной для многих правоохранительных органов, что неоднократно отмечалось не только представителями местной администрации, но и руководством страны.

Безусловно, важнейшую роль в формировании правовой культуры населения играют не только непосредственно правоохранительные органы и их представители, но и СМИ. Журналисты выступают посредниками между высшими должностными лицами и гражданами, своевременно донося всю

информацию до них. Никогда не остаются без внимания принятые законы, указы и поправки, вносимые государственными органами. Кроме того, в СМИ ежегодно освещаются сотни судебных дел, что еще раз свидетельствует о влиянии газет, телевидения и радио на формирование правовой культуры людей.

Правовая культура – неотъемлемый признак правового государства. Это не только образ мышления, но и способ деятельности, руководство к поведению в конкретных ситуациях.

Это часть общего культурного наследия мира, как материального, так и духовного. Она помогает человеку ориентироваться в повседневной жизни, не выходить за рамки дозволенного законом.

Правовая культура выполняет следующие функции:

1. Регулятивная — каждый гражданин информирован о строгом соблюдении законов и мер наказаний за их нарушение. Правовая культура обеспечивает четкое функционирование всех элементов правовой системы.

2. Познавательная — человек не только знает о своих обязанностях, но и о правах. Такая информация позволяет отстаивать свои интересы в реальной жизни в любой спорной ситуации, будь то нарушение правопорядка или иные инциденты, связанные с отклоняющимся поведением членов общества.

3. Социализаторская — формирование правовых качеств личности.

4. Коммуникативная — правовая культура помогает человеку налаживать деловое общение, заключать важные сделки, подписывать договоры с коллегами или заключать трудовые договоры с работодателями, подчиненными.

5. Ценностно-личностная – оценочное отношение к тем или иным действиям власти, например, к принятию нового закона.

6. Прогностическая – умение давать оценку событиям, не только происходящим в действительности, но и предугадывать тенденции,

свойственные обществу в будущем. Это анализ как общества в целом, так и отдельных общественных объединений.

Становление правовой культуры, как общества, так и личности - длительный процесс, на который оказывают влияние многие факторы.

Так, например, формирование правовых знаний у отдельного человека начинается еще с детских лет. Родители четко разграничивают действия и поступки на положительные и отрицательные. То же самое происходит и в детском саду, начальной школе. Еще в совсем юном возрасте человек сталкивается с такими понятиями как государство, закон, правопорядок. В средней школе на уроках обществознания и истории ребенок углубляется в систему права, увеличивая уровень своих правовых знаний. К достижению возраста гражданской дееспособности человек уже знает не только свои права, но и обязанности. Он может принимать участие в выборах, самостоятельно отстаивать свои интересы в суде.

Формирование правовой культуры общества связано не только с социализацией, как в предыдущем примере, но и, прежде всего, с различными историческими событиями.

Люди создавали и утверждали законы еще в глубокой древности, таким образом, регулируя состояние общества. В начале XX века французскими учеными под предводительством Жака де Моргана на территории бывшей Месопотамии была найдена черная диоритовая стела. На ней были выбиты законы. Установлено, что этот древнейший памятник относится к эпохе правления Хаммурапи (1750-е года до н.э.) [3, с.124]. В законах отражены экономические, хозяйственные и семейные отношения, а также установлен прототип презумпции невиновности и принципа талиона (кровной мести, возмездия).

Древнейшие законы существовали и в других странах, что говорит о зачатках правовой культуры. Так в Египте богиня Маат олицетворяла справедливость и правосудие. Ее жрецы считались судьями.

В Риме существовали, так называемые, законы двенадцати таблиц. Это первый писанный источник римского права. Часть таблиц сохранилась до наших дней. В этом своде были законы, регулирующие все отрасли права: брачное, погребальное, божественное, публичное, уголовное, земельное и другие. Эти таблицы были созданы комиссией, состоящей из десяти человек [1,с.205].

Стоит отметить, что уровень правовой культуры напрямую зависел от социального положения человека в обществе. Только при соблюдении законов государство могло избежать войн и конфликтов.

В период феодального общества на развитие правовой культуры влияла религия. Считалось, что божественный суд должен разрешать конфликты и споры, осуществляя правосудие.

Позже право разграничивалось на отдельные составляющие: справедливость, внутреннюю и внешнюю свободу. Люди должны были сами понимать необходимость соблюдения тех или иных правил поведения, законов.

В России же, несмотря на открытие в 19-20 веках юридических школ и высших учебных заведений, труды Чичерина и Соловьева, не развивались собственные правовые идеи. Они были заимствованы у соседних стран.

Формирование российской правовой культуры находится в стадии развития. Несомненно, в этом процессе можно выделить ряд очевидных положительных моментов. Так, за последнее десятилетие значительно вырос уровень правового сознания всех слоев населения, независимо от демографического и половозрастного признака. Повышается правовая активность. Это связано, во-первых, с политическими событиями, происходящими в стране, прежде всего, с выборами. Ежегодно центральные избирательные комитеты по всей стране проводят конкурсы для молодых избирателей на соответствующие темы. Средства массовой информации, осуществляя деятельность по правовому просвещению населения, могут выступать как субъект формирования правовой культуры или как инструмент правового обучения и воспитания уважительного отношения к закону и регламентированным нормам права.

Приведем примеры. Российская юридическая компания «Консультант плюс», оказывая юридическую помощь населению, публикует в «Российской газете» консультации. В этой ситуации компания «Консультант плюс» выступает субъектом формирования правовой культуры, а средством правового обучения и воспитания уважения к закону выступают СМИ, то есть вышеупомянутая газета.

В государственных СМИ немало публикаций по правовой тематике, инициированных собственником этих СМИ, то есть государством. В этом случае субъектом формирования правовой культуры населения является государство, а средством выступают СМИ.

Наиболее характерной для частных СМИ является ситуация, когда издание выступает и субъектом, и средством формирования правовой культуры. Такая ситуация происходит, когда реакция по собственной инициативе публикует информацию правового характера.

СМИ выступают и как инструменты формирования правовой культуры личности и общества. В этом качестве они занимают лидирующие позиции, оставляя позади кино, литературу, искусство, средства наглядной пропаганды и агитации.

Список литературы:

1. Дробязко С.Г., Козлов В.С. Общая теория права: Учебное пособие. –Мн.: НО ООО «БИП-С», 2003. – с.205
2. Никитин А.Ф. Что такое правовая культура: учеб. пособие. М.: Просвещение,1988. – с.83
3. Якушев А.В. Теория государства и права: учеб. пособие. М.: Издательство «ПРИОР», 2000. – с.124

**УСЛОВНОЕ НАКЛОНЕНИЕ – РЕАЛЬНОЕ
ИЛИ ПРЕДПОЛАГАЕМОЕ ЯВЛЕНИЕ В ЯЗЫКЕ
(LE MODE CONDITIONNEL, CONDITIONAL, СУБЬЮНКТИВ)**

Стэпа Анна Владимировна
*студент 3 курса, ИФОМК, БГПУ им. М. Акмуллы,
РФ, г. Уфа*

Абдрахманова Инесса Фаткулловна
*студент 3 курса, ИФОМК, БГПУ им. М. Акмуллы,
РФ, г. Уфа*
E-mail: anna.stepa.95@mail.ru

Фатхулова Дина Раулевна
*научный руководитель, к.ф.н., доцент кафедры романо-германского
языкознания и зарубежной литературы, БГПУ им. М. Акмуллы,
РФ, г. Уфа*

Как часто мы используем в повседневной речи такие фразы, как: «В случае, если он придет, попросите его подождать», «Если бы ты помог мне, я закончил бы работу раньше», «Если бы не дождь, мы поехали бы за город». Возможно, не многие задумываются над тем, что это предложения с употреблением наклонения. Так что же такое наклонение? Согласно определению, предложенному И. П. Ивановой, наклонение – это глагольная категория, которая выражает определенную модальность высказывания, то есть устанавливаемое говорящим отношение высказывания к действительности [1, стр. 68]. Традиционная грамматика русского языка устанавливает наличие трех наклонений: изъявительного, повелительного и условного. Такая же классификация существует во французском и английском языках.

Особое внимание уделяется предложениям в условном наклонении. Отличительной особенностью данного наклонения является выражение возможного, желаемого или предполагаемого действия. Как правило, выполнение этого действия зависит от определенных условий.

Для начала рассмотрим случаи использования условного наклонения (Le mode conditionnel), характерные для французского языка.

Условное наклонение может употребляться как в независимом, так и в сложном предложении.

1. В независимом предложении условное наклонение обозначает:

- предположение:

Ne criez pas: mamie serait mécontente.

(Не кричите: бабушка может быть недовольна.)

- просьбу:

Je voudrais vous voir.

(Я хотел бы вас увидеть.)

- пожелание:

Il aimerait voir Amélie après son arrivée.

(Он хотел бы увидеть Амели после ее приезда.)

В данном случае наиболее часто употребляются глаголы *aimer* (любить, нравиться, хотеть), *vouloir* (хотеть), а также глаголы, сопровождаемые такими наречиями, как *volontiers* (охотно), *avec plaisir* (с удовольствием) и другие. Например: *C'est un livre que je lirais volontiers.* (Это книга, которую я охотно прочитала бы еще раз.)

2. В главной части сложного предложения условное наклонение используется для обозначения действия, выполнение которого зависит от условия придаточного предложения. *Si j'étais libre hier je vous téléphonerais.* (Если бы вчера я был свободен, я бы вам позвонил.)

Условное наклонение во французском языке представлено двумя временами:

- Условное наклонение настоящего времени (*Le conditionnel présent*):
Je partirais (я бы ушел), *il finirait* (он бы закончил), *tu demanderais* (ты бы попросил);

- Условное наклонения прошедшего времени (*Le conditionnel passé*):
J'aurais choisi (я бы выбрал), *nous aurions vu* (мы бы увидели), *elle serait tombée* (она бы упала).

Conditionnel présent служит для обозначения действия, которое совершается в настоящем или будущем времени в зависимости от определенных условий. Данному наклонению в английском языке соответствует Conditional II, обозначающее реальные, осуществимые условия.

Условное наклонение настоящего времени образуется при прибавлении к основе будущего простого времени (le futur simple) окончаний прошедшего незаконченного времени (l'imparfait): -ais, -ais, -ait, -ions, -iez,

-aient. А в придаточном предложении после условного Si употребляется l'imparfait.

Conditionnel passé обозначает возможное или предполагаемое действие, которое могло бы произойти в прошлом, но оно не совершилось, то есть действие не реальное, а предполагаемое. В данном случае можно провести параллель с таким видом условного наклонения в английском языке, как Conditional III.

Условное наклонение прошедшего времени образуется при помощи вспомогательных глаголов avoir или être в форме условного наклонения и причастия прошедшего времени основного глагола.

Таблица 1.

Образование Conditionnel Présent и Passé

| <i>Наклонение</i> | <i>Придаточное предложение</i> | <i>Главное предложение</i> | <i>Пример</i> |
|----------------------|--|---|---|
| Conditionnel Présent | Le radical du verbe + -ais, -ais, -ait, -ions, -iez, -aient (Imparfait) | Le même radical qu'au Futur Simple + les terminaisons de l'Imparfait | Si j' <i>étais</i> à sa place, j' <i>apprendrais</i> tout de suite à taper à la machine. (Если бы я была на ее месте, я сразу бы научилась печатать на машинке). |
| Conditionnel Passé | Avoir/ être à l'Imparfait + Le participe passé du verbe conjugué (Plus-que-parfait) | Avoir/être (Conditionnel Présent) + Le participe passé du verbe conjugué | Si j' <i>avais su</i> que vous étiez occupé, je <i>ne serais pas venu</i> vous déranger. (Если бы я знал, что вы были заняты, я бы вас не побеспокоил). |

Так что же может помочь в выборе того или иного наклонения? Различия условного наклонения настоящего и прошедшего времени становятся ясными из контекста. Определиться с наклонением помогают так называемые «маркеры»:

- Наречия и наречные выражения: *demain* (завтра), *aujourd'hui* (сегодня), *maintenant* (сейчас), *hier* (вчера), *la semaine passé* (на прошлой неделе), *il y a longtemps* (давно), *il y a quelques jours* (несколько дней назад) *et etc*;
- Время данного предложения или всего текста;
- Контекст и наречия (наречные выражения), которые применяются в одном времени.

А теперь рассмотрим отличительные особенности условного наклонения в английском языке. *Conditional Sentences (Conditional Clauses/If clauses)* указывают на то, что выполнение действия в главном предложении (*without if*) зависит от реализации определенного условия в придаточном предложении (*in the clause with if*).

Выделяют четыре вида условных предложений:

- **Zero Conditional** (Условное наклонение 0 типа) – условие всегда имеет один и тот же конечный 100%-ый результат;
- **Conditional I** (Условное наклонение 1 типа) - существует реальная возможность того, что условие будет выполнено с вероятностью в 50%;
- **Conditional II** (Условное наклонение 2 типа) – реальной возможности осуществления условия нет, его можно приравнять к мечте (10%);
- **Conditional III** (Условное наклонение 3 типа) – как условие, так и результат его выполнения являются невозможными (0%).

Таблица 2.**Образование условного наклонения в английском языке**

| <i>Наклонение</i> | <i>Придаточное предложение</i> | <i>Главное предложение</i> | <i>Пример</i> |
|-------------------|--------------------------------|----------------------------------|---|
| Zero Conditional | V ₁ (s) | V ₁ (s) | If you heat ice cream, it melts. (Если вы нагреете мороженое, оно растает). |
| Conditional I | V ₁ (s) | Will+V ₁ | If I find her address, I will send her a present. (Если я найду ее адрес, я отправлю ей подарок). |
| Conditional II | V ₂ (ed) | Would+V ₁ | If I were you, I would learnt to type at once. (Если бы я была на твоём месте, я сразу бы научилась печатать на машинке). |
| Conditional III | Had+V ₃ (ed) | Would+have + V ₃ (ed) | If I had known that you were busy, I would not have bothered you. (Если бы я знал, что вы были заняты, я бы вас не побеспокоил). |

Форма условного наклонения в русском языке, которая также носит название субъюнктив, имеет следующие особенности:

- она образуется от форм только прошедшего времени глаголов;
- глаголы в настоящем и будущем времени не используются;
- она образуется при помощи формообразующей частицы бы (б).

Таблица 3.**Образование сослагательного наклонения русского языка**

| <i>Наклонение</i> | <i>Главное предложение</i> | <i>Придаточное предложение</i> | <i>Пример</i> |
|-------------------|---|---|--|
| Сослагательное | Глагол в прошедшем времени + бы (б) | Глагол в прошедшем времени + бы (б) | Если б я ей волю дал, она бы все раздала. (А. П. Чехов «Вишневый сад»). |

Чтобы правильно выбрать ту или иную форму глагола в условном наклонении во французском языке, необходимо опираться на основные правила образования условного наклонения в английском языке, а именно: при выборе форм Conditionnel Présent и Conditionnel Passé можно провести параллель с формообразованием Conditional II и Conditional III соответственно.

Происходит так называемый перенос (трансференция), то есть положительное влияние одного языка на другой при его изучении.

Как показывает практика, опора на правила образования русского предложения условия может привести к его отрицательному влиянию на изучение условного наклонения французского языка, то есть к межъязыковой интерференции.

Вышеизложенное позволяет говорить о том, что условное наклонение в английском и французском языках имеет схожие черты. Таким образом, на основе правил, установленных в английском языке, можно изучать основные случаи употребления условного наклонения во французском языке.

Список литературы:

1. Иванова И. П., Бурлакова В. В., Почепцов Г. Г. Теоретическая грамматика современного английского языка: Учебник./ - М.: Высш. школа, 1981. – 285 с.
2. Ивлиева И. В. Грамматика французского языка: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2001. – 384 с.
3. Мурадова Л. А. Грамматика французского языка. – М.: Рольф, Айрис-пресс, 1997. – 256 с.
4. Мустафина Ф. Ш. Методика обучения иностранным языкам и воспитания: учебное пособие. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2015. – 284 с.
5. Розенталь Д.Э., Голуб И.Б., Теленкова М.А. Современный русский язык. - М.: Рольф, 2002.
6. Тарасова М. В. Условное и сослагательное наклонения в современном французском языке: Учеб. пособие/М. В. Тарасова. – М.: Высш. шк., 2004. – 159 с.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТОМ НА ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Хамидуллина Майя Рифовна

студент 5 курса, кафедра русского языка и контрастивного языкознания

ЕИ К(П)ФУ,

РФ, г. Елабуга

E-mail: mayarifovna@gmail.com

Закирова Оксана Вячеславовна

научный руководитель, канд. филол. наук, доцент ЕИ К(П)ФУ,

РФ, г. Елабуга

Данная статья посвящена изучению особенностей использования текста как основы современного урока в контексте интегрированного подхода к обучению.

Переход на новый ФГОС предполагает особый подход к обучению тому или иному школьному предмету. В данном контексте на уроках русского языка приобретает актуальность не простое изучение правил орфографии и пунктуации, умение определять частеречную принадлежность слов или делать фонетический, морфемный, лексический, морфологический, синтаксический и другие виды разбора конкретных слов, а работа с текстом и высказыванием как с единым целым, рассмотрение языкового материала не в теоретическом, а в прикладном контексте. Этим и объясняется актуальность нашего исследования.

Цель данной работы – проследить особенности использования научного и художественного текста на уроках русского языка в средней школе в контексте интегрального подхода.

Текст – основная единица коммуникации. Создание текстов разных жанров и стилей является важной деятельностью нашей повседневной жизни. Речевая коммуникация – явление, охватывающее абсолютно все стороны жизни человека. Каждый из нас ежедневно составляет или воспроизводит через чтение, говорение или письмо самые различные тексты: от разговорных до официально-деловых, публицистических, научных и проч.

В последние годы текст стал главным объектом пристального внимания ученых-лингвистов в России и за рубежом. Именно текст, а не отдельные фонетические, грамматические, лексические и др. явления, представляют главный интерес специалистов разных областей, изучающих язык. И.М. Кобозева утверждает, что «начиная со второй половины 60-х годов, центр внимания лингвистов переносится на вторую сторону этого единства – речевую деятельность и её продукт – связный текст» [1, с.9].

В школьной методике преподавания русского языка текст определяется как: «два и более предложений, связанных между собой по смыслу и грамматически» [2, 356 с.]. Под смысловой связью понимается семантическое единство частей текста, повтор слов или сем, тематический повтор, а также наличие анафорических местоимений. Грамматическую связь обуславливают формальные грамматические показатели, соединяющие текст в единую, грамматически верно построенную систему адекватного речевого высказывания, содержание которого будет верно воспринято и понятно читающим или слушающим.

Изучение текста в контексте ряда высказанных утверждений позволит учащимся овладеть навыками не только правильного понимания чужого текста и его всестороннего анализа, но и навыками создания собственного, оригинального текста, адекватно воспроизводящего мысли, аргументы в их поддержку и выводы говорящего или пишущего. Такая деятельность составляет ядро формирования коммуникативной компетенции выпускника, поскольку в настоящее время общество всё более и более заинтересовано в подготовке компетентных специалистов в самых различных областях, и коммуникативная компетенция является основополагающей при формировании кадров, которые могут самостоятельно совершенствовать свои навыки, подстраивать свою работу под требования современного мира.

Данный результат расценивается современной педагогикой как метапредметный, характеризующийся практико-ориентированным подходом к изучению русского языка. Эти результаты и проверяются при написании сочинения и изложения в частях ОГЭ и ГИА (ЕГЭ). Еще А.В. Текучёв писал:

«Школа должна привить своим учащимся умение свободно, правильно и логически осмысленно (с необходимыми интонациями, паузами и ударениями) читать, а также связно, последовательно, с соблюдением требований логики излагать собственные мысли» [3, с.429].

Поэтому учителю необходимо искать новые подходы к работе с текстом, способствующие формированию коммуникативных умений и навыков, в частности, верно выбирать методику анализа текста на уроках русского языка в средней школе. Н.М. Шанский выделяет два основных метода анализа текста. Первый идёт от подробного анализа текста на всех его уровнях (фонетическом, лексическом, грамматическом, стилистическом и проч.) к выявлению тех или иных особенностей организации и коммуникативной установки автора текста. Другой подход связан с особенностями функционирования в тексте тех или иных языковых средств и включает в себя три этапа: постановка гипотезы о функциях и месте языкового средства в тексте; анализ языковых средств по уровням; проверка поставленной гипотезы (подтверждение или опровержение) и её корректировка, выводы [4].

Умелое сочетание всех приёмов лингвистического анализа текста поможет учителю верно сформировать у учащихся коммуникативную компетенцию. Более эффективным, чем традиционные методики, на наш взгляд, является использование интегративного подхода к работе с текстом. Для подтверждения данной гипотезы нами был проведен эксперимент с целью определения эффективности применения интегративного подхода в ходе работы с художественным текстом.

Эксперимент был проведен в двух шестых классах. Из них 6 Б был экспериментальным классом, а 6 А – контрольным.

Работа была построена следующим образом: в 6 Б классе нами были проведены уроки интегрированного типа по изучению устаревшей лексики на уроках русского языка и по изучению произведения А.С. Пушкина «Песнь о вещем Олеге». Для этого нами были разработаны два урока, на которых учащиеся пришли и с учебниками русского языка, и с учебниками литературы.

Первый из них был посвящен изучению произведения с точки зрения его происхождения (летописный рассказ), а также с точки зрения функционирования устаревших слов в нём. Деятельность учащихся заключалась в повторении и изучении нового материала по теме «Устаревшие слова» параллельно с исследованием текста баллады А.С. Пушкина. На втором уроке учащиеся составляли памятки и комментарии к данному произведению А.С. Пушкина. На уроке использовалась преимущественно групповая работа с составлением проектов. В качестве проекта и послужила творческая работа по тексту баллады и составление общего текста с использованием технологии РАФТ (роль – аудитория – форма – тема). Естественной становится интеграция русского языка и литературы, синтезирующая знания учащихся по языку с их проникновением в текст, в мир художественной литературы, как вершины речевой деятельности. Основная задача интеграции указанных предметов – овладение учащимися языковыми единицами, необходимыми для коммуникативных целей: для выражения мыслей, пробуждения у учащихся потенциала языкового творчества, поиска своих собственных языковых форм и проч.

В 6А классе была применена традиционная схема: отдельно проходили уроки русского языка на тему «Устаревшие слова», отдельно уроки литературы по произведению А.С. Пушкина «Песнь о вещем Олеге». Содержание уроков было примерно одинаковым. Темы и интерпретация художественного текста на уроке литературы строилась на основе вопросно-ответной формы. На следующем уроке русского языка (через два дня) была проведена самостоятельная работа по пройденной теме, состоящая из шести заданий. Через два урока литературы нами было проведено небольшое классное сочинение по произведению А.С. Пушкина «Песнь о вещем Олеге». Та же контрольная работа была проделана в 6Б классе.

Анализ проведенных уроков показал, что уровень формирования коммуникативной компетенции и качества знаний на занятиях различны.

1. На уроке с применением интегрированного подхода в ходе изучения материала активно участвовали дети, вели диалоги, обсуждали вопросы,

аргументировали свою позицию, а учитель больше направлял беседу в нужное русло. На уроке с использованием традиционного похода роль учителя была главенствующая. Это значит, что в первом случае учащиеся в большей степени задействованы в живой коммуникации, что способствует формированию обозначенной компетенции. Обсуждение вопросов, выдвигаемых на уроке, продолжалось и после занятий, следовательно, ребята продолжали развивать навыки общения.

2. Результаты контрольной работы показали, что усвоили материал лучше и качество знаний по русскому языку выше в том классе, где урок повторения и знакомства с темой «Устаревшие слова» был проведён с помощью изучения текста в контексте интегративного подхода. Разница в процентах качества контрольной работы составила 15%, причём классы примерно одинаковы по степени успеваемости. Следовательно, мы можем сделать вывод, что учащиеся получили более качественные знания, усовершенствовали навыки применения языковых знаний на практике.

На основании данных нашего исследования мы можем сказать, что интегративный подход очень эффективен как при формировании коммуникативной компетенции учащихся, так и как способ повышения качества знаний школьников.

Список литературы:

1. Кобозева, И.М. Вступительная статья / И.М. Кобозева // Новое в зарубежной лингвистике: сборник статей. – М.: 1986. – Вып. 17. – С. 7-21.
2. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т.А. Ладыженская. – М., 1975. – 356с.
3. Сорокин, Ю.А. Текст: цельность, связность, эмотивность / Ю.А. Сорокин // Аспекты общей и частной лингвистической теории текста. – М., 1982. – С. 61-74.
4. Текучёв, А.В. Методика русского языка в средней школе / А.В. Текучёв. – М.: Просвещение, 1970. – 606с.
5. Шанский, Н.М. Лингвистический анализ художественного текста: учеб.пособие для вузов / Н.М. Шанский. – Л.: Просвещение, 1990. – 415с.

«ОБЫВАТЕЛИ» В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А. ДЕ СЕНТА-ЭКЗЮПЕРИ

Шумай Ксения Игоревна

*студент 4 курса, историко-филологический факультет БГПУ,
РФ, г. Благовещенск
E-mail: ksu1994@mail.ru*

Гуськов Вячеслав Владимирович

*научный руководитель, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка
и литературы БГПУ,
РФ, г. Благовещенск*

Литературные герои разных стран и народов очень разнообразны. Однако ученые-исследователи заметили некоторую повторяемость. Она связана с жанровой принадлежностью произведения, а также с ценностными ориентациями, и установками поведения героев. Кроме того, существуют разные формы присутствия человека в литературных произведениях. Такие как повествователь, лирический герой, рассказчик и персонаж, способный представить человека с различных сторон, наиболее полно. Таким образом, выстраивается определенная типология персонажей произведений. Н.И. Вайсман и Р.Ф. Гарват говорят, что у Антуана де Сента-Экзюпери есть определенные образы, символы и даже сюжетные ходы, которые «кочуют» из романа в роман. Следовательно, представляется возможным выделить определенные типы персонажей в его произведениях [2, с. 24].

В произведениях Экзюпери четко можно проследить такой тип персонажей, как обыватели, которые не стремятся к познанию, они погрязли в мелочных заботах, люди без цели и идеи, они не стремятся найти себя и свое предназначение в жизни.

В «Маленьком принце» это прежде всего мир взрослых.

Между Маленьким принцем и миром взрослых существует неразрешимый конфликт. Взрослые в произведении не прислушиваются к собственному сердцу, не стремятся стать индивидуальностью, личностью и выделиться из серой, скучной массы. Люди живут в замкнутом, обособленном от других, мире, скрываются под различными масками, которые не позволяют им узнать,

что такое настоящая любовь, крепкая дружба и истинная красота. На пути принца встречаются самые разные взрослые. Например, король, пьяница, честолюбец. Король выглядит в глазах мальчика нелепым из-за своей привычки повелевать всем вокруг, хотя его позиция довольно позитивная: «Власть прежде всего должна быть разумной» [4, с. 396], но мальчику непонятен такой вид власти, для него это чуждо.

Географ – еще один человек из взрослого мира. Он человек образованный, любящий чтение и науку, но и здесь это «минус» – он любит только книги по географии и утверждает только их ценность. Такая узость взглядов мешает человеку двигаться и развиваться.

У Антуана де Сент-Экзюпери взрослые описываются как постоянно занятые и куда-то спешащие: «Люди забираются в скорые поезда, но они уже сами не понимают, чего ищут. Поэтому они не знают покоя и бросаются то в одну сторону, то в другую... И все напрасно...» [4, с. 420], у которых даже на близких людей не остается времени: «У людей уже не хватает времени что-либо узнавать. Они покупают вещи готовыми в магазинах. Но ведь нет таких магазинов, где торговали бы друзьями, и потому люди больше не имеют друзей.» [4, с. 414]. Люди для Маленького принца – это толпа, безликая, серая масса, которая не интересуется важными вопросами, а живет сплошными цифрами: «Взрослые очень любят цифры. Когда рассказываешь им, что у тебя появился новый друг, они никогда не спросят о самом главном. Никогда они не скажут: «А какой у него голос? В какие игры он любит играть? Ловит ли он бабочек?» Они спрашивают: «Сколько ему лет? Сколько у него братьев? Сколько он весит? Сколько зарабатывает его отец?» И после этого воображают, что узнали человека.» [4, с. 379].

Путешествуя по шести планетам, Маленький принц встречает на каждой различные человеческие привычки: власть, тщеславие, пьянство. Это доведенные до своего максимума самые распространённые человеческие пороки.

Путешествуя по разным планетам, Маленький принц видит честолюбца и пьяницу. Эти герои повергают его в растерянность. Мальчик не понимает их, не принимает их образ жизни и поведение. Он понимает всю бессмысленность такой жизни, у таких людей нет ни интересов, ни высоких целей, ни идей.

Но есть среди взрослых один персонаж, который привлекает мальчика, который еще способен думать не только о себе, но и о других. Это фонарщик. «Вот человек, которого все стали бы презирать – и король, и честолюбец, и пьяница, и делец. А между тем из них всех он один, по-моему, не смешон. Может быть, потому, что он думает не только о себе» [4, с. 403]. Маленький принц понимает его непохожесть на других, которые стали бы его презирать, но он единственный делает свое дело. Однако, и фонарщик не идеален: ведь он вынужден постоянно зажигать и гасить свой фонарь. Такая никому не нужная преданность своему делу тоже в какой-то степени глупа и нелепа, она также бессмысленна.

В.А. Смирнова говорит, что «бессмысленность существования, напрасно растроченная жизнь, глупые притязания на власть, богатство, на особое положение или почести – все это свойства людей, воображающих, что они обладают здравым смыслом» [3, 197]. Земля для героя неприятная, странная, неуютная планета: «Какая странная планета! Совсем сухая, вся соленая и в иглах. И у людей не хватает воображения» [4, с. 411].

Буковская отмечает, что «во взрослых людях отмерла естественная щедрость сердца, прямота и искренность, хозяйская заботливость о чистоте планеты. Вместо того чтобы украшать свой дом, возделывать свой сад, они ведут войны, иссушают мозги цифирью, оскорбляют суетой и алчностью красоту восходов и закатов. Нет, не так надо жить» [1, с. 98].

К типу обывателей мы так же отнесем мир земных людей из «Ночного полета», которые противопоставлены летчикам-героям.

Простые люди, в отличие от летчиков, существуют в замкнутом пространстве. Их жизнь ограничена не только внешне: их городом, домом, работой, но и внутренне. Их мысли занимают проблемы материального

характера, болезни, домашние заботы. Такие персонажи не интересуются настоящими духовными ценностями.

В жизни «обывателей» не происходит никаких важных событий. Каждый их новый день похож на предыдущий: работа в конторе, бессмысленное поглощение еды, как удовлетворение только физиологической потребности, а вечерами они развлекаются привычными собраниями у беседки, в которой как всегда звучит музыка.

Кто же виноват в том, что «земные» люди такие?

Сами они в этом не виноваты. Просто никто не показал им другой путь. Их затянула их однообразная работа. Им недоступны радости ученых, радости первооткрывателей.

Однако есть в «Ночном полете» персонаж, который, будучи обывателем, все-таки пробуждается к настоящей жизни. Это инспектор Робино. В начале произведения этот человек показан необыкновенно мелочным, педантичным, он не понимает летчиков. О таких людях автор говорит устами Ривьера: «Правила похожи на религиозные обряды: они кажутся нелепыми, но они формируют людей» [4, с. 94]. Инспектор искренне считает, что всегда и во всем должен быть порядок, и даже туман нужно разогнать, если он мешает пилоту вылететь точно в срок! В то же время этот человек очень одинок, он мечтает о дружбе и даже осознает свое глубокое отличие от летчиков.

Он не имеет права ни на выражение восторга, ни на остроумие. Но видя перед собой самоотверженность летчиков, Робино неожиданно обнаруживает ущербность своей собственной жизни. Он пытается завоевать дружбу Пельрена, показывает свои «сокровища»: сорочки, несессер с туалетными принадлежностями. Еще он признается летчику, что настоящее утешение он находит в горсточке черных камней Сахары, это значит, что его страсть – геология, в нем просыпается жизнь, появляется цель жизни – посвятить себя геологии. Этот человек встал на путь истинного возрождения, он начал изменяться. Следовательно, его можно отнести к иному типу – типу переходных персонажей, которые стремятся выйти из группы обывателей.

К этому же типу можно отнести фигуру руководителя авиалинии, Ривьера. Он находится между двух противоположных миров: обывателей и летчиков.

Он, с одной стороны, каждый день занимается одним делом – уже сорок лет отправляет самолеты в полет и ждет их возвращения на землю. С другой стороны, он проживает настоящую жизнь, он помогает летчикам ориентироваться, создавать новые воздушные пути, вселять в них уверенность. Цель для Ривьера превыше всего. Поэтому Сент-Экзюпери называет его «Ривьером Великим» или «Ривьером Победителем».

Таким образом, можно сделать вывод, что тип обывателей представлен персонажами, которые обитают в тесном замкнутом мирке в мелочных заботах, они забыли про какие-либо стремления, кроме физических, которые не стремятся к духовному и нравственному самосовершенствованию.

Список литературы:

1. Буковская А. Сент-Экзюпери или парадоксы гуманизма. М., 2003. – С. 98.
2. Вайсман Н.И., Гарват Р.Ф. Зорко одно лишь сердце // Литература в школе. – 1992. – №1. – С. 24.
3. Смирнова В. А. Книги и судьбы. Статьи и воспоминания. М., 1968. – С. 197.
4. Сент-Экзюпери А. М.: «Художественная литература», 1983. – С. 382.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

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

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

№ 4 (41)
Апрель 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