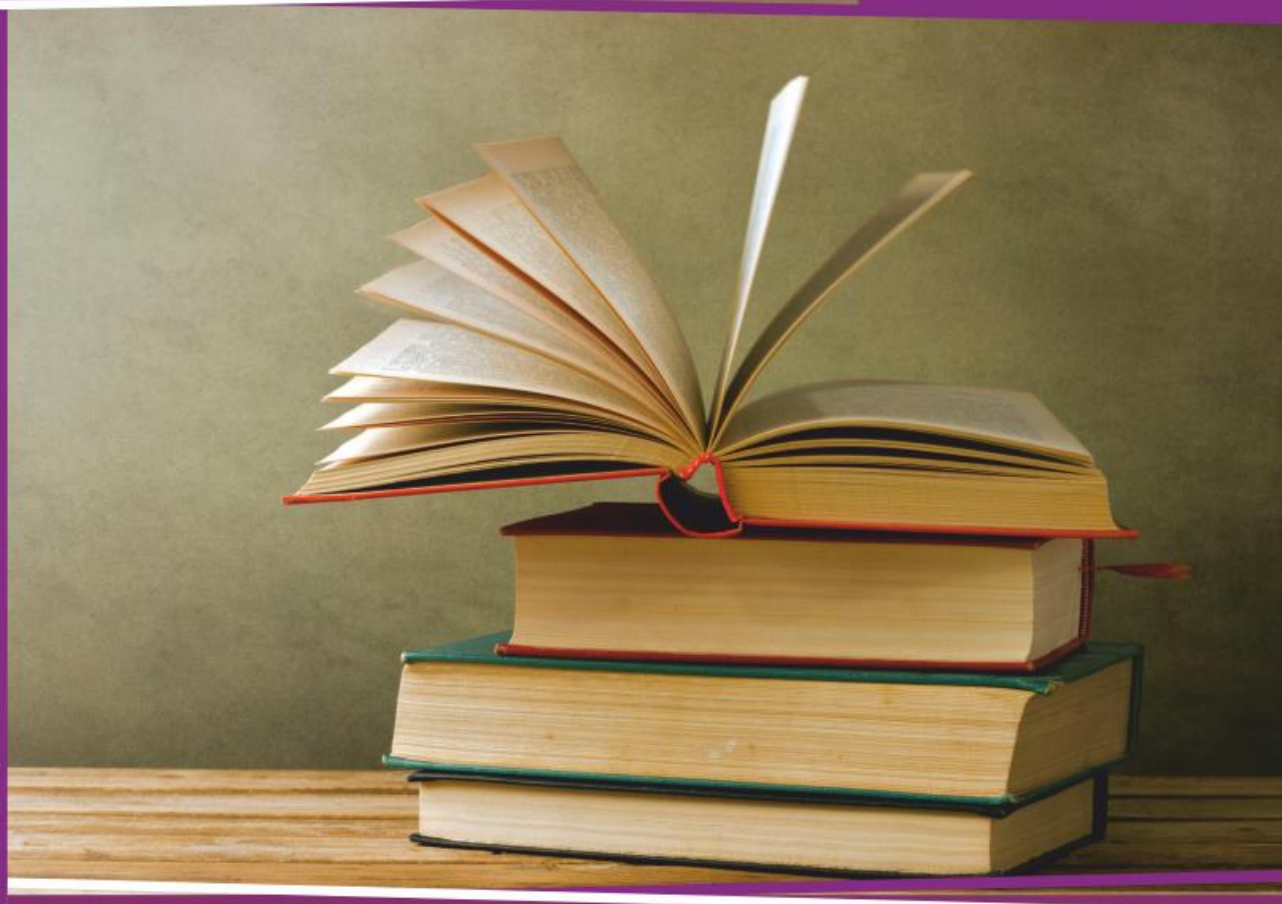
СибАК
www.sibac.info

ISSN 2310-2764

XC СТУДЕНЧЕСКАЯ МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

№6(90)



НАУЧНОЕ СООБЩЕСТВО СТУДЕНТОВ XXI СТОЛЕТИЯ. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

г. НОВОСИБИРСК, 2020

НАУЧНОЕ СООБЩЕСТВО СТУДЕНТОВ XXI СТОЛЕТИЯ. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Электронный сборник статей по материалам XC студенческой международной научно-практической конференции

№ 6 (90)
Июнь 2020 г.

Издается с Октября 2012 года

Новосибирск
2020

УДК 009
ББК 6\8
Н34

Председатель редколлегии:

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

Редакционная коллегия:

Андреева Любовь Александровна – канд. юрид.наук, доцент кафедры теории и истории государства и права АНО ВО «Открытый гуманитарно-экономический университет», г. Москва;

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

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

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

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

Н34 «Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки»: Электронный сборник статей по материалам XC студенческой международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд. ООО «СибАК». – 2020. – № 6 (90) / [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: https://sibac.info/sites/default/files/conf/file/hum-6%2890%29.pdf

Электронный сборник статей по материалам XC 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.

Статьи сборника «Научное сообщество студентов. Гуманитарные науки»: размещаются на сайте научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU.

ББК 6\8

ISSN 2310-2764

© ООО «СибАК», 2020 г.

Оглавление

Секция «Искусствоведение» **6**

РЕЧЕВОЙ ХОР КАК ВЫРАЗИТЕЛЬНОЕ СРЕДСТВО ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ПРАЗДНИКОВ 6
Непоспехова Ксения Александровна
Марченко Ольга Игоревна

ИНТЕГРИРОВАННАЯ ФОРМА ПЛАКАТА В СОВРЕМЕННЫХ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ И ПРАЗДНИКАХ 14
Санников Никита Дмитриевич

Секция «Культурология» **19**

ПОДКАСТИНГ КАК НОВОЕ МЕДИА. РАЗЛИЧИЯ ПОДКАСТИНГА И РАДИО НА УРОВНЕ ЭТИКЕТНЫХ МИКРОЖАНРОВ 19
Алещенко Дарья Алексеевна

ВЛИЯНИЕ РЕКЛАМЫ В СМИ НА ДЕТЕЙ 23
Магомедова Асия Атаевна
Василькова Елена Васильевна

Секция «Лингвистика» **27**

ЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ ИСПАНСКОГО И ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКОВ 27
Ежова Мария Маратовна

«СИНТАГМАТИЧНОСТЬ» ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗА СИРОТЫ В КОНТЕКСТЕ СТРАДАЛЬЧЕСКОГО ДЕТСТВА: ПОТЕНЦИАЛ ТРАНСФЕРЕНЦИИ СЕМАНТИЧЕСКИХ БЛОКОВ ОБРАЗА РЕБЕНКА-СТРАДАЛЬЦА 32
Житенко Роман Николаевич

ОБЩИЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА 47
Кручинина Ксения Андреевна
Насретдинова Азиза Салаватовна
Насретдинов Айдар Ильдарович

Секция «Литературоведение» **53**

ВРЕМЯ И ПРОСТРАНСТВО В РОМАНЕ Д.У. ДЖОНС «ХОДЯЧИЙ ЗАМОК ХАУЛА» 53
Колесова Арина Игоревна

Секция «Музыка» **58**

ТВОРЧЕСКИЙ ОБЛИК ФОРТЕПИАННОГО ТВОРЧЕСТВА Б. БАРТОКА 58
Гриб Валентина Алексеевна
Ионкина Дарья Николаевна

Секция «Педагогика» **62**

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ 62
Бородин Вадим Владимирович

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ФОРМ ПОДАЧИ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ НА РАЗЛИЧНЫХ ПОЛЬЗОВАТЕЛЬСКИХ ПЛАТФОРМАХ. ВЛИЯНИЕ ФОРМ ПОДАЧИ ИНФОРМАЦИИ НА ВОСПРИЯТИЕ КОНТЕНТА 68
Бредихина Елена Николаевна

САМОКОНТРОЛЬ В ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ 72
Дубовка Анастасия Александровна
Старовойтова Жанна Александровна

РАЗРАБОТКА ЭЛЕКТРОННОГО БАНКА ЗАДАНИЙ ПО УРОВНЕВОМУ ОБУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКЕ В РАМКАХ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА 77
Дьяконова Анна Андреевна
Князева Екатерина Андреевна
Ганеева Айгуль Рифовна

ПРОСОДИЧЕСКАЯ СТОРОНА РЕЧИ И ЕЁ ОСОБЕННОСТИ У ДЕТЕЙ СО СТЁРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ 81
Евдокимова Екатерина Михайловна
Оганян Карина Михайловна

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДУЛЬНОГО ПОДХОДА К РАЗРАБОТКЕ ЭЛЕКТРОННОГО НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ 86
Мадянова Анастасия Александровна

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ДИСЛЕКСИЕЙ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ 92
Момина Альбина Германовна
Бабенко Елена Анатольевна

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ 97
Орлюкова Анна Юрьевна
Кондрачук Ольга Евгеньевна

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДОЛГЕ, ЧЕСТИ И ДОСТОИНСТВЕ У ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 104
Плотникова Людмила Геннадьевна

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПЛАТФОРМА ПО СОЗДАНИЮ ВЕБ-КВЕСТОВ LEARNIS В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ 112
Сухова Алена Васильевна
Григорьева Евгения Олеговна
Ганеева Айгуль Рифовна

ПРИРОДА ВОЗНИКНОВЕНИЯ ДИСЛЕКСИИ КАК НАРУШЕНИЯ ЧТЕНИЯ 115
Ярыкова Карина Максутовна
Бабенко Елена Анатольевна

Секция «Психология» 121

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТАЦИОННОГО ЕДИНСТВА УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕСС УНИВЕРСИТЕТА 121
Аношкин Никита Сергеевич
Лодкина Елена Васильевна

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ И ЭМПАТИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ 130
Маховых Юлия Андреевна
Моторная Светлана Евгеньевна

ОТНОШЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ К ЕГЭ/ОГЭ 135
Родникова Екатерина Алексеевна

ПРОФИЛАКТИКА ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССОВОГО РАССТРОЙСТВА У СТУДЕНТОВ 140
Чернова Светлана Васильевна
Соловьева Евгения Владимировна

О ВЗАИМОСВЯЗИ ПРОКРАСТИНАЦИИ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ В РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ 145
Шилова Ольга Александровна

Секция «Физическая культура» 156

РАЗВИТИЕ ГИБКОСТИ ИГРОВЫМ МЕТОДОМ У ДЕТЕЙ-ТХЭКВОНДИСТОВ 6-7 ЛЕТ 156
Алибеков Руслан Акимович

Секция «Филология» 162

К ВОПРОСУ О СТАНОВЛЕНИИ МИФОЛОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ В РОССИИ 162
Гаврилюк Анна Сергеевна
Выхрыстюк Маргарита Степановна

МЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ПРЕЗИДЕНТСКИХ ВЫБОРАХ В США 2016 ГОДА 167
Пащенко Илья Юрьевич

СЕКЦИЯ

«ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ»

РЕЧЕВОЙ ХОР КАК ВЫРАЗИТЕЛЬНОЕ СРЕДСТВО ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ПРАЗДНИКОВ

Непоспехова Ксения Александровна
магистрант,
кафедра режиссуры театрализованных представлений и праздников,
Санкт-Петербургский государственный институт культуры,
РФ, г. Санкт-Петербург
E-mail: nepo-kseniya@ya.ru

Марченко Ольга Игоревна
научный руководитель, проф., д-р филос. наук,
кафедра режиссуры театрализованных представлений и праздников,
Санкт-Петербургский государственный институт культуры,
РФ, г. Санкт-Петербург

АННОТАЦИЯ

В статье исследуется феномен речевого хора как выразительного средства театрализованных представлений и праздников. Проводится анализ этапов формирования коллективной декламации в советский период, на основании которого определяются основные функции речевого хора. Практическая значимость статьи состоит в выявлении педагогических навыков, которые необходимо освоить режиссёру для работы с речевым хором.

Ключевые слова: речевой хор, коллективная декламация, словесное действие, театрализованное представление.

Праздники и театрализованные представления испокон века сопровождают жизнь человека и являются неотъемлемой частью культуры. Они характеризуются разнообразием существующих форм: массовые театрализованные постановки, спортивные мероприятия, концертные программы, фестивали,

праздники календаря и др. Праздничную культуру отличает художественно-творческий потенциал, особые яркость и эмоциональность, многообразие используемых выразительных средств. Для каждой формы соответствуют различные художественные приемы театрализации и режиссерские способы воплощения замысла: вербальные, жестовые, аудиальные и визуальные. Они реализуются в зависимости от формата проведения празднества и жанровых особенностей. Совокупность формы и жанра театрализованного представления задает набор выразительных средств будущего праздника. Одним из важнейших является Слово. Художественное слово, песни, текст ведущих, закадровый голос и др. – неотъемлемые элементы праздничного арсенала, которым пользуется режиссер для того, чтобы выстроить действие на сценической площадке.

Исполнение произведения любого литературного жанра на сцене может и должно быть оправдано темой, идеей, сверхзадачей и являть собой то, что на языке тетра мы называем словесным действием. Процесс словоговорения становится действенным при условии, когда исполнитель мотивирован целью, намерением осуществить речевой поступок. Теоретик и реформатор театра, создатель системы воспитания актера К.С. Станиславский дал следующую характеристику словесному действию, которую мы берем за основу дальнейших рассуждений: «Это один из моментов процесса речи, превращающий простое словоговорение в подлинное, продуктивное и целесообразное действие» [6. С. 162].

Театрализованные представления и праздники богаты наличием вербальных выразительных средств. Одной из особенностей театрализованного и праздничного события является массовый герой. При работе с ним режиссер должен искусно реализовывать работу над построением коллективного словесного действия. Мы будем использовать наиболее часто встречающееся название – речевой хор.

Речевой хор как явление культуры имеет давние традиции. Культовые обряды, античные поэтические и музыкальные агоны, исполнение хвалебных

гимнов и дифирамбов, погребальное пение, речетативы и декламации в античной трагедии и комедии можно было считать своеобразным рупором общественного мнения. В амфитеатре хор выступал как действующее лицо, а так же выражал отношение к происходящему на сцене. Но мы не будем подробно останавливаться на древнегреческом хоре, потому что он отвечал другим целям, отличным от современных.

Методические приемы использования речевого хора, его художественных особенностей в современном понимании, разработаны теоретиком искусства декламации, театральным педагогом Василием Константиновичем Серёжниковым. Он хорошо известен как создатель первых курсов искусства декламации в Москве, ставших позднее Государственным институтом декламации, а потом Государственным институтом слова, где готовили актеров и чтецов. Именно Сережников активно занимался разработкой жанра коллективной декламации. Режиссер впервые использовал массовую мелодекламацию в спектаклях по античным трагедиям на сцене Александринского театра в начале XX в. В 1915 г. открывается Школа живого слова, где В.К. Серёжников начинает свою работу над теорией и методикой коллективной декламации. В этом же году он демонстрирует свою практическую работу со своими студентами, участвуя в первой демонстрации: «Коллективная декламация созвучна новой общественности, в которой индивидуальное, обособленное начало уступает место коллективному, массовому. Основанная на принципе коллективизма, массового организованного сотрудничества, коллективная декламация зародилась тогда, когда ей надлежало зародиться, а именно накануне Октября, когда вся общественная атмосфера была, как бы распущена коллективистическими устремлениями» [5. С. 6-7]. То есть коллективная декламация напрямую отражала массовое сознание народа, когда голоса многих обладали единым звучанием. Они громко заявляли о собственной силе и важности в новой стране.

Вот что вспоминает театральный критик Н.Ю. Верховский о театре Серёжникова: «Речевой хор, стараниями своего руководителя и с помощью самой заурядной шумихи, настойчиво стремился утвердить хоровое чтение

в качестве основного жанра литературного исполнительства революционной деятельности» [1. С. 86-87]. Благодаря переносу хоровой декламации со сцены на площадь речевой хор приобретает уникальную силу воздействия на участников шествия, не только приобщая их к коллективному действию, но и зарождая в них эмоциональный отклик. Данный принцип коллективного словесного действия отвечал идеологическим потребностям новой эпохи.

В своей книге «Коллективная декламация. Теория и практика в популярном изложении» [5] В.К. Серёжников дает определение новому выразительному средству массовых демонстраций: «Коллективная декламация есть искусство коллективного выявления инструментованного поэтического текста путём организованного живого слова при условии музыкального и психологического единства» [5. С. 17]. Мы видим, что речевой хор в начале прошлого века был четко организован и согласован с действием. У него существовала партитура с четко разложенным на партии текстом, он был простроен ритмически и музыкально. Однако Серёжников понимал, что коллективному словесному действию необходимо особое мастерство и выполнение технических задач для воплощения своих эстетических черт. «Коллективная декламация на первых порах своего развития увлекается ритмом метризованным, идёт, так сказать, по пути наименьшего сопротивления, ибо ещё не достаёт нам развития в культуре живого слова вообще, и в чтении – и в частности; не достаёт осознания и ощущения музыкальной природы речи, осознания и ощущения звука, как такового. Коллективная декламация пребывает в первом периоде своего развития и своего утверждения» – писал В.К. Серёжников [5. С. 79]. Коллективное исполнение слова должно было не только отличаться проработанным ритмическим рисунком, но и обладать уникальной музыкальностью звучания, которая в большей степени влияла бы на эмоциональное воздействие хора на зрителя.

В период 1920-х – 1930-х гг. массовая декламация используется в агидбригадных выступлениях для просвещения неграмотного населения страны. Вследствие этого появляется агитационно-эстрадный театр «Синяя блуза»,

где одним из средств выразительности выступал речевой хор. Артисты декламировали стихи, выкрикивали лозунги, читали репортажи, разбивая ткань текста на сольные и хоровые отрывки. Кроме этого, артисты использовали музыкальные инструменты для сопровождения своей речи и поддержания нужной тональности настроения. К концу 1930-х гг. интерес к коллективной декламации постепенно пропадает, и только в 1970-е гг. с появлением профессии режиссера массовых представлений и праздников, создаются спектакли, в которых коллективное словесное действие обретает новую силу и потому требует нового осмысления.

Так, например, в 70-х гг. XX в. в Ленинграде режиссер Э.В. Вершковский экспериментировал над театрализацией стихотворного материала. В поэтической композиции «Колыбельная» в эпизоде «Дуэль» режиссер использует речевой хор как главное действующее лицо. Благодаря столкновению контрастного стихотворного материала он создает зримый конфликт. «Хор вводит зрителей в предлагаемые обстоятельства: война, бой, матросский окоп и ползущий на него немецкий танк «Тигр». После этого, распавшись на две части, хор как бы приглашает зрителя вместе с ним проследить дальнейшее развитие события. Мужской хор, читающий от имени немецкого «Тигра», использует для диалога фрагменты из стихотворения «Монолог» немецкого «Тигра», а женский хор, читающий от имени советского моряка мичмана Бородина, использует для диалога фрагменты из поэмы Э. Межелайтиса «Человек»» [2. С. 23].

Для того, чтобы создать данный эпизод, построенный на речевом хоре, режиссер должен обладать определенными навыками. Как раз в 1977 г. педагог по сценической речи Ленинградского института культуры им. Н.К. Крупской З.В. Савкова исследует тему речевого хора и издает, столь нужное к этому времени учебное пособие «Речевой хор в массовом представлении» [4], где подробно описывает механизм работы с этим речевым выразительным средством. В нём Зинаида Васильевна определяет необходимые в работе над созданием речевого хора навыки: поставленный голос; хорошая дикция; чувство темпо-ритма. Помимо этого, режиссер должен иметь развитый речевой;

физический; фонематический; звуковысотный, тональный и ритмический слух, а также многоплоскостное внимание. Только тогда, когда сам творец овладеет этими умениями, он сможет создать, продемонстрировать и передать тот творческий опыт, который он стремится воплотить на сцене.

З.В. Савкова отмечала: «Хоровая декламация имеет музыкальную природу звучания слова. Речь подобно музыке обладает: звуковысотными изменениями в словах и фразах, движением тона голоса, варьированием темпа произнесения, изменчивостью тембральной окрашенности звука и т.д.» [4. С. 6]. Эта музыкальная природа слова придает речевому хору полифоническое звучание, тем самым укрупняя и делая зримыми все компоненты интонирования звучащего слова. «Использование в хоре высоких, средних и низких голосов женщин и мужчин в различном их сочетании дает нам укрупненное многоголосное звучание» - пишет Савкова [4. С. 7]. Благодаря сочетанию силы музыки и слова нарастает звуковое и эмоционально-психологическое воздействие на зрителя.

Для того, чтобы действовать словом на сцене, участники речевого хора при работе с материалом должны подробно изучить содержание произведения, определить его главную мысль и конфликт. Исполнителям необходимо выявить собственную позицию и придерживаться ее, тем самым стремясь к сверхзадаче и воздействию на эмоционально-чувственное состояние зрителя. Голос участников хора, выступающий в качестве внешнего звукового выразительного средства – слова, должен обладать следующими навыками: фонационным дыханием, свободным звучанием, четкой дикцией, хорошей артикуляцией, широким диапазоном, красивым интонированием и чувством темпо-ритма. Однако все это не будет единым эстетическим целым без четкого контроля режиссера.

З.В. Савкова определяет три основных **функции режиссера** - «режиссер, композитор, дирижер» [4. С. 9]. Трехликость творца способствует точной организации и передаче собственной задумки участникам действия. Композитор – режиссер распределяет между артистами музыкально-словесные

партии партитуры. В роли дирижёра он объединяет медиаторов в общую, гармонично звучащую голосоречувую хоровую декламацию.

Режиссура театрализованных представлений и праздников достаточно часто использует речевой хор как одно из сильнейших по экспрессивности выразительных средств. Так, о значении хора в театре поэтического представления писал режиссер М.М. Павлов в своем учебном пособии «Театр поэтического представления»: «Создав хор, как равнозначный персонаж на территории поэтического представления, режиссер обретает мощнейший инструмент эмоционального воздействия. … Сила чувств и переживаний многократно умножится за счет поразительных возможностей речевого хора» [3. С. 18]. М.М. Павлов утверждает, что благодаря освоению работы с хором, усиливается зрелищность и эмоциональное воздействие на зрителя театрализованного представления. Речевой хор обретает новые черты, воспроизводя не просто слово, а слово поэтическое, с его многогранностью смысловых значений. Поскольку литературные художественные средства: аллегория, контраст, ассонанс, аллитерация и т.д. нуждаются в дополнительном режиссерском осмыслении, постановщик пользуется выразительными средствами сценической речи.

Изучая этапы и особенности формирования и развития речевого хора, мы можем определить его значение в современных театрализованных представлениях. Его роль выражена в его специфических **функциях:** эмоционально–действенных; звуковых; коммуникативных; просветительских. Сформированный после Октября 1917 г. речевой хор подвергался естественным изменениям. Они были продиктованы условиями пространства, в котором использовалась коллективная декламация. Речевой хор существовал на сцене Александринского театра в качестве хоровой мелодекламации, а на городских площадях в качестве массовой революционной агитации. Коллективная декламация трансформировалась. Она обрела специфические черты театра. Вследствие этого она сформировала одно из средств выразительности театрализованного представления – речевой хор.

К сожалению, современная праздничная культура почти утратила традиции речевого хора. В праздниках иногда используются приемы массового скандирования текста, которые несут в себе случайный характер. Нам представляется, что для того, чтобы многократно повысить художественный уровень театрализованных представлений и праздников, режиссерам необходимо возродить и внедрить речевой хор. Именно он, по нашему мнению, может обогатить современную праздничную индустрию ярким, художественным и эмоциональным средством воздействия на зрителя.

Список литературы:

1. Верховский Н.Ю. О чтецах: очерк развития советского искусства художественного чтения / Н.Ю. Верховский. – Ленинград: Искусство, 1950. – 284 с.
2. Вершковский Э.В. Режиссура массовых клубных представлении / Э.В. Вершковский. – Ленинград: ЛГИК, 1981. – 54 с.
3. Павлов М.М. Театр поэтического представления. Изд. 2-е. / М.М. Павлов – СПб.: СПбГУКИ, 2011. – 99 с.
4. Савкова З.В. Речевой хор в массовом представлении: учеб. пособие / З.В. Савкова. – Ленинград: ЛГИК, 1977. – 63 с.
5. Серёжников В.К. Коллективная декламация. Теория и практика в популярном изложении / В.К. Серёжников. – М.: Московское театральное издательство, 1927. – 222 с.
6. Станиславский К.С. Собрание сочинений: В 8 т. Т. 3 / К.С. Станиславский. – М.: Искусство, 1936. – 480 с.

ИНТЕГРИРОВАННАЯ ФОРМА ПЛАКАТА В СОВРЕМЕННЫХ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ И ПРАЗДНИКАХ

Санников Никита Дмитриевич
магистрант,
кафедра режиссуры театрализованных представлений и праздников,
Санкт-Петербургский государственный институт культуры,
РФ, г. Санкт-Петербург
E-mail: eskoo@mail.ru

АННОТАЦИЯ

В статье автор рассматривает плакат как неотъемлемый компонент жизни, культуры и быта. Определяется и подробно анализируется интегрированная форма плаката в контексте современного праздничного пространства. Предпринимаются попытки фиксации и описания AR-технологии в плакатном искусстве.

Ключевые слова: плакатное искусство, AR-плакат, праздник, event-индустрия, цифровые технологии, дополненная реальность

Любое современное праздничное событие, проводимое в нашей стране, не обходится без плаката. Будь это фестиваль, народное массовое гуляние, театрализованное представление или мультимедийное шоу, он придает особый статус праздничному действию и информирует зрителя о его событийной (фактической) значимости. Охватив сразу несколько видов искусства: живопись и графику, фотографию и кино, декоративное творчество, сценографию, плакат способствует воспитанию и просвещению публики, являясь информационно-эстетическим медиатором. С появлением более совершенных цифровых технологий и развитием современных средств коммуникации, плакатное искусство также претерпевает изменения, обретая новые способы выражения и художественные решения.

В современных условиях плакат синтезируется с медиа-объектами, используя для этого графику, анимацию, звук и видео, что делает его интерактивным. Благодаря использованию цифровых технологий и новых

графических возможностей, инструментов типографики и фотографики, появляется новая форма плаката – плакат интерактивный [2, с. 197]. В связи с этим меняется городское пространство, где плакаты, вписанные в это самое пространство, содержат в себе скрытую поверхностную информацию, которая может быть считана с помощью мобильных устройств. Так, благодаря плакату с использованием технологии дополненной реальности, о которой подробнее будем говорить ниже, студия веб-дизайна «JetStyle» поздравила своих сотрудниц с международным женским днем. При наведении мобильного устройства на плакат, нарисованный на нем персонаж оживал, а через динамики наведенного телефона слышался его голос: «Кто это у нас тут такой красивый? У Вас очаровательная улыбка! Что Вы делаете сегодня вечером?».

Технология дополненной реальности (AR) является новым, важным медиа в нашей жизни, в частности, в искусстве. Данная технология позволяет интегрировать в реальный, окружающий нас мир, в режиме онлайн, виртуальные графические объекты [3, с. 118] при помощи цифровых носителей. При этом виртуальные объекты, созданные посредством компьютерных технологий, лишь накладываются на объективную реальность и не могут с ней взаимодействовать. С помощью AR окружающая нас реальность меняется, в которой каждый предмет может быть наделен любой информацией и смыслом. Технологию AR следует называть цифровым киберискусством, которая, благодаря культурным практикам, встраивается в ткань повседневной жизни.

Технология AR помогает выйти плакатному искусству на новое качественное взаимодействие со зрителем, что способствует удержанию его актуальности. Плакат, обладающий интерактивностью, позволяет осуществлять диалог со смотрящим на двух уровнях: изначально информация передается посредством изображения на самом плакате, далее передача осуществляется при помощи дополнительного технического оборудования. Особенностью такого AR-плаката является его полузакрытый характер коммуникации. Закодированную информацию получает каждый адресат, но для ее извлечения необходимы дополнительные условия, которыми не все могут обладать,

например, мобильное устройство и специальное установленное на нем приложение. В этом случае человек будет обладать надлежащим уровнем коммуникативной компетентности. В случае отсутствия возможности декодировки, перед человеком возникнет проблема в восприятии и понимании информации, зашифрованной на плакате.

Особенностью использования AR в плакатном искусстве является то, что подобная технология предлагает выбор, как человек будет воспринимать информацию: адресат может пройти мимо, лишь поверхностно восприняв содержимое плаката, либо сознательно остановиться и попробовать «считать» с него дополнительную информацию. В этом случае принятие решения о дальнейшем знакомстве с текстом полностью принадлежит адресату. Использование новых цифровых технологий, в точности, технологии AR, трансформируют возможности плаката и позволяют выйти ему из статичного состояния. Сейчас наблюдается активное использование данной технологии миром искусства как платформы для творчества.

С помощью технологии AR появляется возможность получить больший объем визуальной информации о том, что будет происходить на спектакле или концерте, после чего мгновенно принять решение в вопросе посещения того или иного мероприятия. На примере театрального спектакля «Шоу пошло не так» разберем, как плакат, используя инструменты AR-технологий, получает новые формы выражения. В 2018 году на улицах города Москвы появились «ожившие» театральные плакаты, посвященные премьере спектакля «Шоу пошло не так» на площадке Московского Дворца молодежи. Особенны они был тем, что использовали технологию AR. Для погружения в цифровую среду необходимо было загрузить на свое устройство мобильное приложение, которое позволяло зрителю увидеть интерактивное приглашение на спектакль, выполненное в игровой форме. Достаточно было навести свое мобильное устройство на плакат, после чего на экране появлялась смоделированная театральная сцена, выполненная по всем законом сценографии классической сцены-коробки: сценический свет, арлекин, занавес, авансцена, подиум. Для более комфортного

просмотра у зрителя была возможность не только увеличить театральную сцену до реальных размеров, но и при желании разместить ее на любой горизонтальной поверхности, чтобы сделать с ней фотографию и поделиться в социальных сетях. Тем самым, театральная сцена в интерактивной среде служила своеобразной фотозоной, но не обычной, а фотозоной виртуальной. «Наш театр начинается не с вешалки, а с дополненной реальности, когда вы можете погрузиться в спектакль прямо на улице» [1, с. 24], – поясняет организатор рекламы и продвижения Дмитрий Богачев.

Технология AR также характерна и для афиш. Приведем примеры более примитивных коммерциализированных вариантов, простота которых выражена в том, что при наведении мобильного устройства на афишу, поверх нее появляется лишь видеоизображение, небольшой клип, трейлер или анонс будущего мероприятия без использования художественного образа: афиша рок-группы «Разные люди», посвященная юбилейному концерту в честь 30-летия; афиша рок-фестиваля «ROCK'N'BALL», посвященная открытию Чемпионата Мира по футболу; афиша, посвященная кубку европейских чемпионов по регби в Санкт-Петербурге; афиша, посвященная иллюзионному шоу «Дозор. True Magic Show».

Интересным примером дополненной реальности служит AR-афиша для мультимедийной выставки «Ван Гог. Ожившие полотна» в Санкт-Петербурге. На афише представлена фотография художественного пространства выставки с изображением картины «Звездная ночь», расположенная в разных геометрических положениях. При наведении мобильного устройства на афишу картина «оживает», а параллельно ей воспроизводится голос, рассказывающий о ее создании. Ожившая «Звездная ночь» представляет собой динамичный видеоряд, который создается посредством резкого изменения визуальной перспективы: движение камеры из укрупненного центра к общему плану картины, пролеты над крышами домов с последующим их укрупнением. Размытие заднего фон создает 3D-эффект, с помощью которого возникает ощущение присутствия зрителя в пространстве ожившей картины.

Подводя итоги, важно отметить, что технология AR служит своеобразным виртуально-художественным переходом образа из плоскостного формата афиши в объемный формат плаката, где образ является привилегированным элементом, на котором фокусируется взгляд потенциального зрителя. Это вызывает у него больший интерес и мотивацию похода на мероприятие, что отражает эффективность технологии дополненной реальности в контексте PR-маркетинга [1, с. 67]. В приведенных примерах прослеживается эффект от использования технологий дополненной реальности в индустрии представлений, выраженный в привлечении внимания, добавлением информативности мероприятию и взаимодействии со зрителем на совершенно новом уровне. Современный плакат, выходя за рамки традиционной формы подачи материала – печатной продукции, предлагает зрителю инновационные возможности для его прочтения, что усиливает коммуникативный эффект. Традиционный язык графического плаката под влиянием новых цифровых технологий эволюционирует и способствует появлению иных форм и подходов в подаче визуальной информации.

Список литературы:

1. Борисова Е.П. Дополненная реальность и ее использование в рекламной деятельности: сборник материалов Всероссийской научно-методической конференции «Виртуальная и дополненная реальность-2016: состояние и перспективы», 2016. – 66-71 с.
2. Гладун О.Д. Язык современного плаката: тенденции развития. – М.: Московская государственная художественно-промышленная академия имени С.Г. Строганова, 2010. – 196–199 с.
3. Глазкова С.А. Технология дополненной реальности в новых медиа. – М.: Издательство АПК и ППРО. 2013. – 117–122 с.

СЕКЦИЯ

«КУЛЬТУРОЛОГИЯ»

ПОДКАСТИНГ КАК НОВОЕ МЕДИА. РАЗЛИЧИЯ ПОДКАСТИНГА И РАДИО НА УРОВНЕ ЭТИКЕТНЫХ МИКРОЖАНРОВ

Алещенко Дарья Алексеевна
студент, факультет коммуникаций, медиа и дизайна,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
РФ, г. Москва
E-mail: daaleschenko@edu.hse.ru

Подкастинг — новое явление для русскоязычной медиасреды. Технология распространения аудио «по запросу» появилась еще в 2005 г., но подкастинг только набирает популярность в России. В этом формате начинают работать издания и блогеры, СМИ открывают отделы подкастов. По прогнозам Interactive Advertising Bureau, в 2020 году ежемесячная аудитория подкастов составит 5 млн человек, а к 2024 году их будут слушать почти 28 млн россиян.

Технология подкастинга значительно повлияла на особенности звучания этого медиа. Изначально подкастинг появился как способ распространения аудио в сети. «Подкастинг — это формат создания и распространения звуковой информации в Интернете через внедрение мультимедиа-контента в RSS-канал» [2, с. 5]. Технологии RSS дала пользователям возможность получать новый контент по подписке. Основные характеристики подкаста — это «добровольность контакта аудитории с ведущим, раскрепощенность» [2, с. 40].

Западные исследователи ведут дискуссию о природе подкастинга: только ли это технология, которая стала следующим этапом развития радио. Некоторые ученые, например, Ричард Берри, отмечают появление нового медиа со своей культурой звучания, моделью потребления, стилем и языком. Формируется новое направление медиаисследований — Podcasting studies (исследования подкастинга). Актуальна в этой сфере проблема классификации радио и подкастинга как разных медиа. Акцент делается на различиях в организации звуковой среды [3, с. 5].

В аудиальных медиа важную роль играет манера подачи материала — стиль общения ведущих. Чтобы выявить различия в культуре звучания подкастинга и радио, мы исследовали речь ведущих на уровне этикетных микрожанров. В ходе работы были рассмотрены формулы приветствия и прощания. Акустически радио значительно повлияло на подкастинг, поэтому радийные этикетные формулы есть и в речи подкастеров, но они претерпевают стилевые изменения.

Объектом исследования стали: подкасты «Женщина, вы кто?» (ведущая Татьяна Фельгенгауэр, вып. от 10.03.2020) и «Что случилось?» (ведущий Владислав Горин, вып. от 3.03.2020); радиопрограммы «Особое мнение» (радиостанция «Эхо Москвы», вед. Татьяна Фельгенгауэр, эфир от 3.12.2020) и «Анализируй это» (радио «Эхо Москвы в Екатеринбурге», вед. Владислав Горин, эфир от 16.11.2018). Мы преследовали цель рассмотреть, как меняется манера общения конкретного ведущего в зависимости от медиа.

Приветствие в начале радиопрограммы задает тон общения. Ведущий представляет аудиторию своей программы. По приветствию мы можем определить характер отношений между адресатом и адресантом. Ведущие подкаста и радиопрограммы находятся в разной ситуации общения. Публика на радио широкая, поэтому стиль общения нейтральный:

- *Татьяна Фельгенгауэр:* ***Здравствуйте!*** *Это программа «Особое мнение».* ***У микрофона Татьяна Фельгенгауэр.***
- *Владислав Горин:* ***Добрый день!*** *Мы подводим итоги недели …* ***Мы — это я, Владислав Горин, журналист…***

У подкастов, как правило, более узкая тематика, чем у радиопрограмм. Подкасты — это медиа «по запросу», слушатель может включить его в любой момент и прочитать описание конкретного эпизода перед прослушиванием. Аудитория более лояльная, ведущий работает на микропублику — дистанция с адресатом сокращается [4, с.]. При записи подкаста ведущий склонен выбирать дружеский стиль общения, создавать эффект сближения:

- *Татьяна Фельгенгауэр:* ***Всем привет!*** *Это подкаст “Женщина, вы кто?”.*

- *Владислав Горин:* ***В ваших наушниках*** *и колонках группа Little Big и её шлягер «Skibidi». Это ежедневный подкаст «Что случилось?» о новостях, которые ещё долго останутся важными.* ***И у микрофона Владислав Горин.***

В речи радиожурналистов приветствия звучат несколько раз. Это объясняется особенностью звуковой среды радиоэфира, который прерывается на рекламу или выпуск новостей. Более того, радиослушатели подключаются к эфиру в разное время, поэтому ведущий повторяет приветствие или короткую презентацию в течение выпуска:

- *Татьяна Фельгенгауэр:* ***Мы продолжаем с Юрием Сапрыкиным, журналистом.***

- *Владислав Горин:* ***Продолжаем анализировать. У микрофона Владислав Горин.***

Характерное отличие поведения подкастера от радиоведущего — это презентация подкаста в начале каждого выпуска: *«Это ежедневный подкаст “Что случилось?” о новостях, которые ещё долго останутся важными»; «Это подкаст “Женщина, вы кто?”».*

На радио выпуск программы презентует короткая заставка, тогда как в подкастах заставка обычно музыкальная, без слов. В таких условиях функцию представления в начале выпуска берет на себя ведущий.

Исследователи радиодискурса отмечают, что ярко выраженная этикетность характерна для завершения программы [1, с. 76]. На особенности микрожанра прощания в речи ведущего влияют временные ограничения, хронометраж программы. Кроме того, у регулярных программ на радио есть четкое расписание выхода в эфир. При прощании ведущий часто анонсирует следующий выпуск:

- *Владислав Горин: Выводы сделаны, итоги подведены…Спасибо, Фёдор!* ***До встречи через неделю!***

- *Татьяна Фельгенгауэр: Спасибо большое. Это было «Особое мнение» журналиста Юрия Сапрыкина. Эфир для вас вела Татьяна Фельгенгауэр.* ***До свидания!***

Выпуски подкаста не привязаны ко времени и не следуют четкому расписанию выхода эпизодов. Ведущие подкастов склонны завершать выпуск неожиданно и в дружеско-панибратском стиле:

- *Татьяна Фельгенгауэр: Пойдем смотреть твои сториз.* ***Пока!***
- *Владислав Горин****: Ильич тоже любит вас, пока-пока!***

Как видим, этикетные формулы радиодискурса трансформируются в подкастах. Технологические особенности подкастинга влияют на формирование специфики подкастинга. Вещание на микропублику, меньшая дистанция со слушателем, выход эпизодов без привязки ко времени — это лишь некоторые особенности нового медиа, отдельного от радио.

Список литературы:

1. Нестерова Н.Г. Современный радиодискурс (коммуникативно-прагматический аспект). Томск: Изд-во Том. ун-та, 2015. — 320 с.
2. Распопова С.С., Саблина Т.А. Подкастинг: учеб. пособие. М.: Аспект Пресс, 2018. — 112 с.
3. Llinares D., Fox N., Berry R. Podcasting: New Aural Cultures and Digital Media. Cham: Springer International Publishing, 2018. — 320 с.
4. Sienkiewicz M., Jaramillo D. Podcasting, the intimate self, and the public sphere // Popular Communication. 2019. Vol. 17 № 4. С. 268-272.

ВЛИЯНИЕ РЕКЛАМЫ В СМИ НА ДЕТЕЙ

Магомедова Асия Атаевна
студент, специальность «Преподавание в начальных классах»,
БУ «Нижневартовский социально-гуманитарный колледж»,
РФ, г. Нижневартовск
E-mail: evstraw@yandex.ru

Василькова Елена Васильевна
канд. культурологии, преподаватель,
БУ «Нижневартовский социально-гуманитарный колледж»,
РФ, г. Нижневартовск

В данном исследовании рассмотрено, какое влияние оказывает современное СМИ на детей, в частности ориентированная на детей реклама. Рассмотрены вопросы об ответственной рекламе, нужно ли запрещать ориентированную на детей рекламу до определенного возраста или маркетинговая индустрия может саморегулироваться. Статья также иллюстрирует подход к проблеме детского маркетинга с точки зрения образования. Выявлено полезное и вредное влияние маркетинга на детей.

Средства массовой информации - это мир конкуренции за внимание широкого слоя населения. Сегодняшние дети растут в мире, насыщенном технологиями и рекламой. Существуют печатные издания (газеты, журналы) и электронные СМИ (телевидение, радио, интернет), и дети являются одними из самых заядлых потребителей в мире, влияние рекламы на детей беспокоит родителей во всем мире. Именно поэтому я решила изучить этот вопрос и понять, какое влияние реклама оказывает на детей.

Объектом моего исследования является ориентированная на детей реклама.

Предмет исследования — влияние рекламы на детей. Целью исследования является изучение влияния СМИ на детей. Задачи: 1) проанализировать английские электронные средства массовой информации; 2) выяснить, какое влияние оказывают современные СМИ на детей; 3) разобраться в вопросе ответственной рекламы; 4) разобраться в вопросе запрета создания рекламы, ориентируемой на определенный возраст.

Мы видим рекламу везде, и дети не являются исключением. Как этот поток маркетинга влияет на ребенка? Проанализировав некоторые статьи с сайта британской газеты The Guardian (theguardian.com), я нашла такие аргументы.

Критики рекламы утверждают, что она:

1) способствует множеству болезней, от детского ожирения до нарушения контроля над побуждениями;

2) направлена на продвижение бренда и не берет в счет влияние на детей;

3) из-за постоянного потока рекламы дети могут думать, что чем больше материальных вещей ты приобретаешь, чем счастливее становишься;

4) не подходит для детей младшего возраста, так как они очень уязвимы и умственно не способны отличить выдумку в рекламе от истины.

Сьюзен Линн, координатор кампании "За детство без рекламы", ставит под вопрос саму природу детского маркетинга. «Нет никаких моральных, нравственных, или социальных обоснований для рекламирования любого товара для детей», говорит она. «Реклама направлена на стимулирование эмоций, а не интеллекта. Это подрывает критическое мышление и способствует импульсной покупке».

Сторонники рекламы считают, что у детей есть право потреблять СМИ, как и у взрослых. Они утверждают, что реклама может быть:

1) полезным инструментом для обучения детей критическому анализу;

2) инструментом продвижения здорового питания среди детей;

3) в помощь детям лучше понять, что такое реклама, как реклама работает, каковы ее намерения и как критически ее оценивать;

4) источником медиаграмотности в их будущем.

«Наш подход заключается в том, чтобы убедиться, что реклама, ориентированная на детей, уместная и помогает детям понять для чего она предназначена», говорит Иэн Барбер, директор по коммуникациям рекламной ассоциации Великобритании.

С этой точки зрения реклама может быть полезным инструментом для обучения детей быть осторожными потребителями культурных сообщений.

Но опять же, вряд ли дети смогут понять «коммерческий смысл» рекламы до достижения определенного возраста.

Значит ли это, что мы должны запретить всю рекламу, предназначенную для детей?

Коммерческий мир оказывает все б**о**льшее влияние на детей, и настало время, чтобы бренды и правительство относились к этому серьезно. Законодательные ограничения на детскую рекламу определяются национальным законодательством и рекламными стандартами. Законы, касающиеся таких реклам, в последние годы в значительной степени развивались. В большинстве стран реклама для маленьких детей основана на сочетании законодательства и саморегулирования рекламы. С одной стороны, Швеция, Норвегия и Канада полностью запрещают маркетинг для детей в возрасте до 12 лет. На противоположном конце находятся такие страны, как США, где маркетинговая индустрия является саморегулируемой, с небольшими юридическими ограничениями на материалы, которые рекламодатели могут транслировать детям.

Позиция компании в отношении ответственной рекламы также очень важна. Рекламодатели, рекламные агентства и СМИ, которые ищут лазейки в установленном законодательстве и выходят за рамки, усложняют регулирование и контроль потребляемой детьми информации. Компании должны осознавать большую подверженность детей манипуляциям. «Инициатива по правам ребенка и принципам ведения бизнеса», разработанная ЮНИСЕФ, международная организация «Спасём детей» и «Глобальный договор Организации Объединенных Наций», призывают ответственно использовать маркетинг и рекламу, создаваемую для детей.

Можно сделать вывод, что положительное или отрицательное влияние СМИ зависит от каждой страны и каждого отдельного рекламодателя.

Важность законодательных ограничений в СМИ и саморегулирования рекламной индустрии играет, возможно, небольшую, но роль в формировании положительных привычек у детей и дальнейшем превращении их в молодых граждан с чувством собственной идентичности.

Рекламная индустрия, продвигающая свою продукцию или услуги, должна серьезно относится к своим обязанностям перед детьми, так как уже к 12 годам дети развивают свое поведение в качестве потребителей, могут эффективно распознавать рекламу и принимать критическое отношение к ней.

Список литературы:

1. The tricky business of advertising to children [Электронный ресурс] // theguardian: сайт – URL: https://www.theguardian.com/sustainable-business/advertising-to-children-tricky-business-subway (дата обращения: 02.06.2020).
2. Marketing and advertising to children: a necessary evil? - podcast [Электронный ресурс] // theguardian: сайт – URL: https://www.theguardian.com/sustainable-business/marketing-advertising-children-podcast (дата обращения: 02.06.2020).
3. Friend or foe? The rise of online advertising aimed at kids [Электронный ресурс] // theguardian: сайт – URL: https://www.theguardian.com/sustainable-business/digital-online-advertising-children-privacy (дата обращения: 02.06.2020).
4. Why responsible advertising to children should be top of the agenda [Электронный ресурс] // theguardian: сайт – URL: https://www.theguardian.com/sustainable-business/unilever-responsible-advertising-children-onslaught-film (дата обращения: 02.06.2020).
5. Ban all advertising aimed at young children? I say yes [Электронный ресурс] // theguardian: сайт – URL: https://www.theguardian.com/commentisfree/2013/apr/11/ban-advertising-young-children-yes (дата обращения: 02.06.2020).

СЕКЦИЯ

«ЛИНГВИСТИКА»

ЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ ИСПАНСКОГО И ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКОВ

Ежова Мария Маратовна
студент, направления «Лингвистика»,
Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики,
РФ. г. Москва
E-mail: mmezhova@edu.hse.ru

В данной статье рассматривается явление языковой интерференции на примере сравнения двух родственных языков романской группы – испанского и итальянского. Феномен лингвистической интерференции представляет собой влияние правил и норм родного языка на приобретаемые речевые навыки иностранного. В данном исследовании будет показано деструктивное влияние интерференции испанского языка на итальянский по фонетическому, лексическому и грамматическому уровням языковой системы. В качестве примеров проанализированы часто встречающиеся ошибки, допускаемые носителями испанского языка, и нарушения нормы и узуса языков.

Фонетическая интерференция выражается в неправильном произношении звуков в результате отождествления фонем первого языка с фонемами второго, нарушении просодической стороны речи и наличии иноязычного акцента. Проявления этого феномена возможны в случае, если языковые единицы на фонетическом уровне изучаемого языка отличаются, либо отсутствуют и не используются в родном языке. Кардинальное отличие фонетической нормы испанского и итальянского языков заключается в наличии в последнем двойных согласных. В испанском языке есть лишь несколько буквенных сочетаний, например, *cc, ll, nn, rr* в словах *acceso, llamada, innovador, perro*, в то время как в итальянском языке удвоенные согласные встречаются в большинстве слов: *trattoria, successo, soprannome, raccolta*. Наличие межзубного звука в буквенном

сочетании -sc- в испанском языке, например, в словах *escena, consciencia, trascendencia* может привести к неправильному произношению итальянских слов, где встречается аналогичное сочетание, но звучит оно по-другому. Рассмотрим на примере таких слов, как *palcoscenico, sciare, angoscia,* сочетание -sc- произносится как [ш]. В испанских словах согласному звуку [s] обычно предшествует гласный [e], например, *estación, estancia, esforzarse, escuela,* однако итальянские эквиваленты начинаются непосредственно с согласного, что является проблемой для испаноговорящих. Необходимо также обратить внимание на правила постановки графического ударения. В испанском языке действуют определенные орфоэпические нормы, слова подразделяются на несколько категорий, графическое ударение ставится с верхнего правого угла вниз, как, например, в словах *teléfono, cárcel, bolígrafo, reunión*. В итальянском языке используются два вида графических ударений – «accento grave» (тупое ударение), оно ставится из верхнего левого угла вниз: *caffè, città, personalità* и «accento acuto» (острое ударение) из верхнего правого угла вниз: *perché, affinché, ventitré*.

Лексическая интерференция возникает при взаимодействии лексем одного языка с другим, отождествлении значений слов в плане содержания при схожем плане выражения или при расхождении стилистической окраски языка. К лексической интерференции в обоих языках приводят такие проблемы на лексическом уровне перевода, как лакуны (культурные реалии, безэквивалентная лексика ИЯ, фоновая лексика, например, национальные особенности), паронимы, фразеологизмы и, так называемый, феномен «ложных друзей переводчика», для которого характерно несовпадение плана содержания лексической единицы при аналогии формы в нескольких языках. Родственность испанского и итальянского языков на лексическом уровне может быть воспринята изучающими эти языки как достоинство, так и как недостаток по причине того, что многие слова иллюстрируют пресловутый феномен «ложных друзей переводчика» или имеют минимальные морфемные расхождения. Так, например, говорящим часто приходится сталкиваться с тем, что слова в обоих языках имеют схожее написание или одинаковый план выражения, но отличаются по значению.

Рассмотрим основные случаи употребления «ложных друзей переводчика», которые являются наиболее затруднительными для испаноговорящих: *carta (исп.) – письмо / carta (ит.) – бумага, aceite – масло / aceto – уксус, camino – путь / camino – камин.* В процессе исторического развития обоих языков, происходящих от вульгарной латыни, у многих имен существительных изменился род, а именно в испанском языке слова *sangre, flor, sal* относятся к существительным женского рода, в то время как в итальянском языке *sangue, fiore, sale* – к существительным мужского рода. Кроме того, в этих языках большое количество слов-синонимов, имеющих практически идентичное написание: *amigo-amico, profesor-professore, curso-corso, propio-proprio, yo-io.*

Грамматическая интерференция отмечается при расхождении грамматических конструкций в обоих языках или при отсутствии определенных грамматических правил во втором языке. На морфологическом языковом ярусе интерференция проявляется на уровне частей слова и частей речи, а также при употреблении артиклей и предлогов. Наиболее существенное различие между языками на уровне строения слова заключается в образовании множественного числа имени существительного. В испанском языке множественное число существительного, оканчивающегося на гласный звук, образуется при помощи прибавления к основе окончания -s: *gato-gatos, naranja-naranjas, nube-nubes.* В итальянском языке необходимо учитывать род существительного, так как во множественном числе у существительных мужского рода, которые оканчиваются на -o или -e, появляется окончание -i: *giorno-giorni, armadio-armadi, paese-paesi, cane-cani*, а у женского рода окончание -a или -e меняется на -e или -i соответственно: *studentessa-studentesse, penna-penne, classe-classi, nazione-nazioni.* Трудности также представляет и употребление артиклей в обоих языках, так как в испанском языке определенными артиклями являются *el, lo la, los, las,* неопределенными – *uno/a, unos/as*. Однако особенностью итальянского языка является использование апострофа в словах, начинающихся с гласных, употребление артикля lo перед z и сочетаниями из двух согласных.

Примечательным является и правило итальянского языка об употреблении слитных форм предлогов и артиклей с удвоением согласных, например, *nella camera, dello studente, all'estero*; в испанском языке предлог пишется отдельно от артикля, за исключением a+el=al, de+el=del, но без удваивания согласных: *en la habitación, de la compra*.

На уровне синтаксиса у испаноговорящих интерференции практически не возникает, так как в обоих языках используется свободный порядок слов в предложении, повествовательные предложения строятся по обычной структуре: подлежащее, сказуемое, дополнение, обстоятельство. Как в испанском, так и в итальянском регулярны случаи эллипсиса личных местоимений, так как форма глагола указывает на число существительного и не требует их постановки, употребляются выделительные конструкции для эмоциональной и логической эмфазы высказывания, например: *«son ellos que han faltado a la clase»* – «это они опоздали на занятие», *«è in treno che andiamo a San Pietroburgo»* – «В Санкт-Петербург мы поедем на поезде». Отличительной особенностью испанского языка является использование перевернутых пунктуационных знаков в начале вопросительных и восклицательных предложений, чтобы произнести высказывание с правильной интонацией. Следовательно, пунктуационная интерференция в итальянском языке может быть выражена использованием на письме лишних знаков препинания.

Таким образом, проведенное сравнение испанского и итальянского языков позволяет сделать вывод, что лингвистическая интерференция возникает на всех уровнях языка, и становится причиной ошибок в речи испаноговорящих. Нарушения правил произношения, несоответствие лексем и грамматических единиц в итальянском языке обусловлено высокой степенью влияния родного языка на второй иностранный. Интерференция у носителей испанского языка имеет отрицательное воздействие, однако ошибки не затрудняют коммуникацию и не носят абсолютного характера. Проблема переноса правил употребления слов испанского языка на итальянский объясняется родством двух языковых систем,

их общими этимологическими основами и восхождением к древнему латинскому языку. В связи с этим интерференция возникает из-за сходства в существующих нормах обоих языков.

Список литературы:

1. Алексеева И.С. Введение в перевод введение: учеб. пособие для студ. филол. и лингв, фак. высш. учеб. заведений. — СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.
2. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх. – Новое в лингвистике. – Вып. 6. Языковые контакты. – М., 1972. – С. 26-60.
3. Вайнрайх У. Языковые контакты / У. Вайнрайх. – Киев: Изд-во «Вища школа», 1979. – 263 с.
4. Любимова Н.А. Лингвистические основы обучения артикуляции русских звуков, Постановка и коррекция / Н.А. Любимова. – М.: Русский язык, 2011. – 240 с.

«СИНТАГМАТИЧНОСТЬ» ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗА СИРОТЫ В КОНТЕКСТЕ СТРАДАЛЬЧЕСКОГО ДЕТСТВА: ПОТЕНЦИАЛ ТРАНСФЕРЕНЦИИ СЕМАНТИЧЕСКИХ БЛОКОВ ОБРАЗА РЕБЕНКА-СТРАДАЛЬЦА

Житенко Роман Николаевич
студент магистратуры
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»,
РФ, г. Омск
E-mail: rzhitenko@mail.ru

"INTEGRATIONIST" LANGUAGE OF THE IMAGE OF ORPHANS IN THE CONTEXT OF A PAINED CHILDHOOD: POTENTIAL TRANSFERENCIA SEMANTIC BLOCKS OF THE IMAGE OF THE CHILD-SUFFERER

Roman Zhitenko
second-year master's student
of Omsk State Pedagogical University,
Russia, Omsk

АННОТАЦИЯ

В настоящей статье предпринята попытка описания языкового образа сироты в контексте широкого понимания концепта «человек», сущность которого М.П. Одинцова обозначила следующим образом: «это множество лиц, ипостасей, органов, частей и квазичастей, условно наделяемых активностью и многими другими качествами двойников, alter ego личности» [9; с. 12]. Таким образом, в атрибуции способов репрезентаций образа сироты доминирующим оказывается субконцепт «внешний человек» как «одна из объектных языковых ипостасей человека, условно отвлекаемая от двух других столь же фундаментальных сущностей объектных характеристик и соотносимая с ними: «человек внешний» и «человек внутренний»» [9; с. 127]. Однако проанализированные материалы (тексты русской литературы последней трети XIX – XX вв.) позволяют судить о том, что черты «внутреннего человека», т.е. «внутреннего» страдальца также наличествуют в реконструируемом языковом образе.

ABSTRACT

This article attempts to describe the language image of an orphan in the context of a broad understanding of the concept of "man", the essence of which M. Odintsova designated as follows: "this is a set of persons, hypostases, organs, parts and quasi-parts, conditionally endowed with activity and many other qualities of doubles, alter ego of the personality" [9; p. 12]. Thus, in the attribution of ways of representing the image of an orphan, the dominant sub-concept is "external person" as "one of the object language hypostases of a person, conditionally diverted from two other equally fundamental entities of object characteristics and correlated with them: "external man" and "internal man" " [9; p. 127]. However, the analyzed materials (texts of Russian literature of the last third of the XIX-XX centuries) allow us to judge that the features of the "inner man", i.e. the "inner" sufferer, are also present in the reconstructed language image.

Ключевые слова: языковая картина мира, языковой образ, «внешний» человек, «внутренний человек», семантический блок, «страдалец-нищий», «страдалец с физическим недугом», языковой образ сироты.

Keywords: language picture of the world, language image," external "person," internal person", semantic block," sufferer-beggar"," sufferer with a physical illness", language image of an orphan.

Толкование лексемы «сирота», зафиксированное в словаре С.И. Ожегова («ребенок или несовершеннолетний, у которого умер один или оба родителя») [10] сосредоточивает внимание исследователя, предпринимающего попытку реконструкции образа-«кванта» сироты на внешнем атрибуте детского страдания – отсутствии родителей. Данное наблюдение дает право рассматривать сироту как один из семантических блоков – конструктивную часть – образа ребенка-страдальца, т.к. в предыдущих статьях нами отмечалось, что «ситуация страдания [ребенка] мотивируется болезнью или смертью родителей» [4]. В этой связи отметим, что основным приемом объективирования внешних

страданий сироты является контаминация данного семантического блока с блоками «страдалец-нищий» и «страдалец с физическим недугом».

Первый вектор взаимодействия семантических блоков («сирота» - «страдалец-нищий») реализуется на нескольких уровнях:

1. На уровне портрета, внешних характеристик, которыми наделен ребенок, оставшийся без родителей: ***Заношенная синяя рубаха без пуговиц, штаны, прорванные на коленях, поцарапанные ноги, давно не стриженная и не чесанная голова*** *[мальчика Ильки] – все это не ускользнуло от цепких глаз старика. (В. Астафьев); Это была* ***бледная, худенькая девочка*** *лет семи-восьми,* ***одетая в*** *какой-то* ***старый****, длинный* ***балахон и в стоптанные туфли****. (К. Лукашевич); Федорке иногда делалось жаль двенадцатилетнего брата, и она молча начинала помогать ему: запахивала* ***дырявый кафтанишко****, подпоясывала* ***тонким ремешком вместо опояски****, завязывала коты на ногах <…>. (Д. Мамин-Сибиряк)* – Подобные внешние характеристики сироты являются красноречивым свидетельством, во-первых, инициации периода страданий, вызванных необходимостью существования в среде «экономического дна», во-вторых, позиционной мены роли беззаботного ребенка, воспринимающего окружающий мир как «игровой манеж» ролью взрослого, видящего жизнь с точки зрения трудящегося «рабочего цеха».

2. На уровне объективно-бытовых атрибутов, воссоздающих ситуацию «экономического дна», в которой вынужден существовать сирота. Отметим, что в данном контексте объективно-бытовыми атрибутами мы считаем:

1) описания окружающей обстановки, изображающие разруху, неустроенность, неспособность ребенка самостоятельно поддерживать «гремучий ключ» изобильной жизни: *Я очутилась* ***в сырой и холодной комнате****,* ***освещенной*** *одним только* ***огарком****, вставленным в бутылку <…>. (Л. Чарская);* ***Квартира*** *была* ***тесная****,* ***с низкими потолками****, где-то на окраине города, в одном из тех небольших деревянных домов, где* ***ютятся бедняки****, всю жизнь проводящие за* ***тяжелым трудом****. (К. Лукашевич); Летнее яркое солнце врывалось в открытое окно, освещая* ***мастерскую со всем ее убожеством****, за исключением*

одного ***темного угла****, где работал Прошка. (Д. Мамин-Сибиряк)* – Объективно-бытовые атрибуты, несомненно, кульминирующие страдания сироты, акцентируя «угнетающие» детали жилища, продуцируют образ «антидома» - места, отмеченного темнотой, отсутствием уюта, способного оставить неизгладимый след на душевном состоянии ребенка, фон которого принципиально полярен светлому образу «дома»;

2) атрибуцию ситуации «экономического дна», мотивированной смертью родителей, следовательно, отсутствием «зоркого ока», не столько следящего за ребенком, сколько создающего атмосферу любви, заботы, благополучия: *В первые дни Илька* ***о матери не тосковал****. Он еще* ***не мог постигнуть смерти.*** *В его голове еще не укладывалось,* ***что мать может никогда не вернуться.*** *(В. Астафьев);* ***Нету у меня ни отца, ни маменьки****, только ты у меня один остался. (А. Чехов);* ***Круглый сирота****, -* ***ни отца, ни матери****… Не от чего жиреть, сударыня!* ***Отец умер*** *от чахотки… (Д. Мамин-Сибиряк)* - «Поток» самостоятельности, хлынувший на сироту, на самом деле оказывается мнимым, поскольку эта самостоятельность разрушающая, безжалостно стирающая закономерные границы детства и приближающая период внезапной взрослости, наделяющей образ ребенка внутренне недетскими чертами.

Таким образом, контаминация семантических блоков «страдалец-нищий» и «сирота», прослеживающаяся на уровне портретных характеристик и выявленных объективно-бытовых атрибутов, свидетельствует о динамичности, пластичности образа сироты, о его вмещающей структуре.

Следующий факт контаминации вычлененных нами субобразов (образов-«квантов»), свидетельствующий о репрезентационном полифонизме языкового образа сироты, обнаруживается во взаимодействии семантических блоков «сирота» и «страдалец с физическим недугом».

Прежде всего отметим, что соположение сироты с ребенком, страдающим и деформирующимся в результате активного разрушительного действия физического недуга, основано на наличествовании в моделях репрезентации обоих семантических блоков общего атрибута – заболевания: *Прошка* ***был обварен***

***паром**, как рыба, и его **без памяти** привезли домой в таком виде, что Марковна никак не могла узнать своего Прошку. **Лицо и шея** у Прошки **превратились в один сплошной** пузырь,* глаз не было видно*, и **кожа отставала от живого мяса лоскутьями.** (Д. Мамин-Сибиряк); … **Прошка болен. Глаза** у него так и **горели лихорадочным огнем**; на бледных щеках **выступал чахоточный румянец.** (Д. Мамин-Сибиряк); … Бедняжка Марго **умирает от** какой-то **тяжелой внутренней болезни**, она уже месяц **не встает на ноги.** (Л. Чарская)* – Однако это же соположение обнаруживает и весьма важное расхождение семантических блоков: в отличие от страдальца с физическим недугом, увечье которого является врожденным, а следовательно, инициирующим компенсаторный механизм, нейтрализующий дефект чувственного познания мира, сирота обладает болезнью приобретенной, развившейся в результате воздействия внешних разрушительных сил. В этой связи можно утверждать, что в образе сироты отсутствует орбиталь некоего духовного прозрения, позволяющего воспринимать окружающий мир как многообразие оттеночных явлений, поэтому трагедия ребенка, оставшегося без родителей, подчеркивается не только внешним недугом, но и душевной хворью и, выходя за пределы эмоционального интеллекта несовершеннолетнего, усугубляет картину «свинцовых» страданий.

В то же время стоит акцентировать внимание на весьма любопытной детали: отсутствие действия компенсаторного механизма отнюдь не «ламинирует» образ сироты, не иконизирует его и не приписывает ему нравственную глухоту и пострагедийную жестокость. Ребенок, оставшийся без родителей, как и страдалец с физическим недугом, обнаруживает способность нейтрализации проблем, доходящих до драматической развязки, восстановления баланса мирной жизни, утешения стенающих, демонстрирует непреодолимое желание вернуть период утраченного детства путем попытки разрешения принципиально неразрешимых противоречий: ***Наташе было жаль его** от всего сердца. «**Лишь бы не выгнали…** Пусть живет в кухне… Бедный! Умрет тогда под забором», - думала стриженая головка. (К. Лукашевич); «**Убегу!..** – решал Прошка*

тысячу раз, точно с кем-нибудь спорил. – ***Даже и Алексея Иваныча не буду бить****, а просто убегу». (Д. Мамин-Сибиряк); А* ***когда вырасту большой****, то за это самое* ***буду тебя кормить и в обиду никому не дам****, а помрешь,* ***стану за упокой души молить,*** *всё равно как за мамку Пелагею. (А. Чехов) –* Стремление к проявлению «деятельной любви», к овеществлению порывов жалости наделяет образ сироты полимерностью, скульптурностью и в то же время приближает его к эпицентру нравственных переживаний, таящихся в душе праведника.

Как и для страдальца с физическим недугом, для сироты полифоничным продолжением предельно динамичного образа являются пейзажные зарисовки, в некоторой мере усложняющие модели его репрезентации: *Последняя мысль нравилась Прошке больше всего. Что может быть* ***лучше леса?*** *Ах, как там хорошо!..* ***Трава зеленая-зеленая, сосны шумят вершинами, из земли сочатся студеные ключики, всякая птица поет по-своему,*** *- умирать не нужно! (Д. Мамин-Сибиряк); Илька никуда бежать не собирался. Он* ***сидел возле шалаша****, втянув голову в плечи, подобрав под себя ноги, и слушал <...>. Над ним* ***кружатся, пищат комары.*** *Он их не отгоняет и старается дышать по возможности тихо <...>.* ***Мир вокруг светлый, приветливый, многоголосый.*** *(В. Астафьев);* ***Илька улыбнулся, бросил малым рыбкам хлебные крошки,*** *обнаруженные в карманах, и, не подбирая штанин, побрел дальше. (В. Астафьев) –* В данном случае настойчивое, однако неосознанное стремление страдальца к генетическому единству с природой свидетельствует, во-первых, о гармонизации «водоворота» переживаний в результате взаимодействия «свободных стихий», во-вторых, об обретении ребенком всеобъемлющей, согревающей любви, восполняющей дефицит умиротворяющего блаженства, в-третьих, о воссоединении ребенка с родной душой (хотя и неосязаемой), благодаря «взаимовнедрению»: природы в душу сироты и растревоженной души сироты внутрь природной свободы. Таким образом, союз, заключающийся в созвучии, согласии, содействии ребенка и природы замещает пустующую

орбиталь образа сироты – утраченные компенсаторный механизм, сверхсилы для восприятия окружающего мира.

О пересечении семантических блоков «страдалец с физическим недугом» и «сирота» свидетельствует процесс контекстуального конструирования контрастного поля, лишающего образ ребенка внешней закрытости, завершенности, наделяющего его перспективой развития. На морфологическом уровне данная особенность репрезентации образа сироты реализуется через использование глагольных форм изъявительного наклонения будущего времени или сослагательного наклонения, на уровне синтаксиса – через моделирование параллелизма картин настоящего (прошедшего) и будущего, описывающихся формулой «есть (было) – стало (будет)»: *«Вот **буду большой, тогда сам в мастера пойду…**» – соображал мальчик и **видел себя в мягких пряденикаx, в кожаной защитке и в новых вачегах,** какие были у отца. (Д. Мамин-Сибиряк); «**Когда я вырасту большой**, - раздумывал Прошка за работой, - **тогда я отколочу Алексея Иваныча, изрублю топором проклятое колесо и убегу в лес».** (Д. Мамин-Сибиряк); «**Когда я вырасту большая,** - фантазировала она, - **я найму себе** точно такую же **квартиру**, как у тети Маши, и **куплю себе** точно такую же **мебель, посуду и фортепиано…**». (К. Лукашевич)* – Следует обратить внимание на гипотетический характер описанной нами дихотомичной формулы, на возможное отсутствие ее вещественной реализации, поскольку параллелизм сопоставляемых ребенком картин носит оттенок мечтательности, детской наивности и обусловлен неукротимым желанием сироты внедрить утраченный фрагмент детства во взрослую жизнь. Мечтательность в данном случает является специфическим атрибутом образа сироты, наделяющим его динамикой восстановления, гармонизации жизни не только своей, но и близких людей, испытывающих страдания: ***Видел он** часто и самого **себя** и непременно **большим и здоровым,** как Спирька. Ведь **хорошо быть большим.** Не понравилось у одного хозяина, - пошел работать к другому. (Д. Мамин-Сибиряк); **Она хотела** в будущем **подавить** своей **щедростью родственников,** вероятно оттого, что ее всегда обделяли сладкими кусочками. (К. Лукашевич); За последнее*

время Наташа ***мечтала*** *более всего* ***о том, что****, когда она вырастет большая, первым делом* ***возьмет к себе жить «почтенного дядюшку», даст ему много есть и позволит спать в зале на диване,*** *а не в кухне. (К. Лукашевич)*

Доказательством перспективы развития, гармонизирующей динамичности в образе сироты является позиционирование его людьми, испытывающими физические и духовные муки, спасителем, проводником к счастливой жизни. В этой связи смерть сироты воспринимается не как прекращение детских земных страданий и возведение ребенка-мученика в степень «Божественного ребенка», «ребенка-ангела», но как крах ожиданий, чаяний, как завершение созидательной работы, следовательно, отрицание возможного пути развития: ***Со смертью Прошки*** *у старой Марковны* ***не осталось*** *больше* ***никакой надежды. Не осталось*** *и у Федорки* ***надежды вырваться с заводской поденщины. Так и сгинула вся семья.*** *(Д. Мамин-Сибиряк)*

Итак, синкриза семантических блоков «страдалец с физически недугом» и «сирота» свидетельствует об ассимилятивном стремлении сироты к заимствованию внешних атрибутов страдальца и об одновременном диссимилятивном отдалении от образа, заряженного терзаниями и скорбью, вследствие обнаружения необходимости восстановления периода утраченного детства.

Поскольку травмирующая сила сиротства, отсутствия родительской любви, трансформирует как облик, так и душевное состояние ребенка, в его образе также обнаруживаются атрибуты внутреннего страдания. Данные атрибуты, с одной стороны, кульминируют детские страдания, наделяя их остротой и «реактивным» отчаянием, с другой стороны, свидетельствуют о замыкании для ребенка темпоральных и локальных границ детства («игры») и о начале периода взрослости («рабочего цеха»). Выделим следующие уровни, на которых реализуется компонент внутренних страданий сироты:

1) уровень портретных и речевых антиномий. За внешней оболочкой ребенка скрывается взрослый человек, образ которого кристаллизуется через детали внешности (глаза) и через особенности невербального поведения (многозначительные жесты), а также через способность не по-детски

мотивировать каждое действие, прагматически рассуждать: *Прежде чем вывести первую букву,* ***он*** *[мальчик Ваня] несколько раз* ***пугливо оглянулся*** *на двери и окна,* ***покосился на темный образ****, по обе стороны которого тянулись полки с колодками, и* ***прерывисто вздохнул.*** *(А. Чехов); Детские* ***глаза Прошки смотрели*** *уже совсем* ***не по-детски;*** *потом он точно* ***не умел улыбаться.*** *В тощей фигурке Прошки точно был* ***скрыт*** *какой-то* ***затаенный упрек.*** *(Д. Мамин-Сибиряк); А маленькие* ***детские уши все слышали,*** *пытливые* ***серьезные глаза видели все,*** *и стриженая* ***голова думала много-много…*** *(К. Лукашевич);*

2) уровень поведения сироты. Ребенок, оставшийся без родителей и принявший неурочный период взрослости, более не воспринимает мир как «игровой манеж» - он болезненно переживает концептуальный переход от игры к работе, «трудовому цеху», поскольку считает такой переход неотвратимым для поддержания «потока» жизни, окрашенной несчастьем: ***Я*** *[мальчик Альф]* ***умею мыть посуду, колоть дрова, топить печи, чистить сапоги.*** *Когда я был у мамы, она служила кухаркой и* ***я помогал ей.*** *(Л. Чарская);* ***Другие дети веселились, играли и пользовались свободой;*** *а* ***он*** *был точно* ***привязан к своему колесу.*** *Прошка понимал, что у других детей есть отцы и матери, которые их берегут и жалеют; а* ***он – круглый сирота и должен сам зарабатывать свой маленький кусочек хлеба.*** *(Д. Мамин-Сибиряк); Кто он теперь, Илька сразу определить не мог, но, во всяком случае, он уже не тот* ***закабаленный человек, который – водись да водись и поиграть некогда.*** *(В. Астафьев)* – Неизбежность «закабаления» «постылыми доспехами» работы, осознание себя не центром внимания взрослых, но творцом собственной жизни актуализируют страдания сироты и вместе с тем отдаляют данный образ от образа счастливого ребенка.

С уровнем поведения ребенка, оставшегося без родителей, связан мотив «утраченной игры», который реализуется (как и в случае ребенка-«внутреннего» страдальца) посредством важнейших концептуальных мен: процесса веселой игры – каторжным трудом и непосредственно детских игровых атрибутов

(игрушек) орудиями труда *(топором, вертелом),* причиняющими физические и душевные муки: *Мачеха засовывала ему [мальчику Ильке] сзади под опояску* ***топор,*** *завязывала шею полотенцем, закатывала рукава полушубка, и он* ***отправлялся за дровами.*** *(В. Астафьев); Мальчик умирал у своего* ***колеса*** *от* ***наждачной пыли,*** *дурного питания и* ***непосильной работы.*** *(Д. Мамин-Сибиряк)* – Концептуальная анакриза, кульминирующая мотив «утраченной игры», не только объективирует внутренние страдания сироты, но и наделяет его образ недетскими качествами, обнаруживает тенденцию к передоверию ребенку функций взрослого человека, важнейшая из которых – быть распорядителем собственной жизни, хозяином окружающего «бытового мира»;

3) третий уровень воссоздания страдальческого компонента образа сироты – рефлективный уровень, который проявляется в анализе ребенком собственных поступков, оценке бедственного положения и в осознанном выборе модели поведения. В этой связи весьма любопытным оказывается следующее наблюдение: ребенок, потерявший родителей и внутренне более не ощущающий себя ребенком, стремится к импликации страданий. Обозначенная импликация реализуется в желании сироты подчинить окружающие явления своей воле, разорвать «нити зависимости» от взрослого человека и интенсифицируется процессуальным чувством – гордостью, питаемой началом становления собственного достоинства. Отметим, что гордость ребенка разительно отличается от гордыни взрослого и базируется главным образом на стремлении к самоутверждению, на попытке отстоять собственные интересы, очерчивающие границы свободы страдальца-сироты: *А Прошка* ***продолжал работать,*** *несмотря даже на то, что Алексей Иваныч уговаривал его отдохнуть. Мальчику* ***было совестно есть чужой хлеб даром…*** *(Д. Мамин-Сибиряк); Тетка Парасковья часто просила Ильку* ***подежурить у телефона*** *и* ***подкармливала его за услугу.*** *<…>* ***Даром Илька*** *ну ни от кого* ***ничего не взял бы.*** *(В. Астафьев); Илька* ***отскребал ножом пригоревшую кашу*** *и глотал слюнки. Лучше бы, конечно,* ***съесть эти горелые корочки.*** *Они тоже вкусные,* ***но он не станет этого делать. Как-нибудь обойдется своими харчами,***

перебьется как-нибудь. (В. Астафьев) – Обостренное чувство гордости, действенной совести – это те атрибуты, которые отличают сироту от беспризорника – страдальца, просящего милостыню и тем самым камуфлирующего чувство собственного достоинства ради получения благоподаяния;

4) четвертый уровень репрезентации внутренних страданий сироты – коммуникативный уровень. Страдания ребенка здесь обнаруживаются в его оценке, полученной от окружающих людей, эксплицирующих замаскированные душевные терзания. Обнажая муки ребенка при помощи коннотативных лексем *«бедный», «милый», «жалкий»,* а также при помощи диминутивов, выражающих сочувствие, участники коммуникативного акта интегрируют образы сироты и «ребенка-ангела», «Божьего ребенка». Вместе с тем, в высказываниях говорящих прослеживается и контрастный вектор в оценке сироты, сводящийся к атрибуции его как ребенка, нарушающего общественный порядок, следовательно, способного совершить преступление: *После того как Илька угостил мачеху молотком, названия* ***варнак и бродяга*** *к нему приклеились накрепко. Тетка Парасковья протестовала: «Да какой же он варнак?* ***Сирота-горюн.*** *Кто за него заступится, если он сам себя не защитит?». (В. Астафьев); Какой ты* ***худенький!*** *Настоящий* ***цыпленок!*** *(Д. Мамин-Сибиряк)* – Интеграция синонимичных образов (сирота – «Божий ребенок», «ребенок-ангел») наблюдается в оценочных пропозициях, транслирующих этические религиозные нормы: ***«Боженька любит сироток!»*** *– проговорила моя новая знакомка и, отломив большую половину медовой коврижки, купленной ей теткой, протянула мне. (Л. Чарская); «За то, – тихо и торжественно произнесла тетя Маша, – за то, дитя мое, что* ***ты маленькая сиротка, а господь милосердный любит сирот и охраняет их своей святой десницей».*** *(Л. Чарская);* ***Она сирота,*** *и покойный брат тебе ее поручил…* ***Ты перед Богом ответишь! Она хорошая, добрая.*** *Тихая… Смотри, Петенька, не давай, Наташу в обиду. (К. Лукашевич)*

Выделим еще один немаловажный атрибут воссоздания внутренних страданий сироты, который обнаруживается при анализе развернутых «отступлений», представляющих собой овеществление воспоминаний о «золотой

поре детства». Именно в воспоминаниях-«отступлениях» кристаллизуется естественный образ сироты, лишенный фальсифицирующего субъективизма, выведенного на основе поверхностной критики «яростных» действий ребенка: *Трифон Летяга слушал Ильку, улыбаясь одними глазами. Он не мешал мальчишке* ***вспоминать самое дорогое – дедушку и бабушку.*** *(В. Астафьев); Но* ***мать…*** *<…> Молотком, топором, чем угодно ударит, обороняя* ***самое дорогое, что хранится в душе.*** *(В. Астафьев);* ***Отец любил ее, по-своему жалел,*** *но рано покинул этот мир. Два года тому назад его не стало, и перед смертью он умолял брата Петра не покидать бедную сироту, у которой не было ни души на свете. (К. Лукашевич); Ольга Игнатьевна кормила Ваньку леденцами и от нечего делать выучила его читать, писать, считать до ста и даже танцевать кадриль. (А. Чехов)* – «Мемориальные сокровища души» характеризуют сироту как предельно чувствительного ребенка, наполняют его образ безысходной болью, требующей бережного утешения, лечения посредством проявления бескорыстной «деятельной любви».

Сверхчувствительная натура сироты становится заметной в чрезмерном внимании ребенка к высказываниям окружающих, в акцентировании «острых» деталей речи, в способности вскрывать иронический подтекст, основанный на стереотипных представлениях о человеке, оставшемся без родителей: «***Иное слово больней оплеухи,*** *- заявил Трифон. – А* ***сирота, он особенно к слову чувствительный,*** *по себе знаю». (В. Астафьев); Тетка и Липа не обижали Наташу, то есть не морили ее голодом, не били, не мучили. Но ведь* ***бывают и иные обиды, такие же горькие и чувствительные.*** *(К. Лукашевич); После ухода Николая Васильевича* ***тетка и Липа своими насмешками прохода не давали девочке.*** *(К. Лукашевич)*

Апогеем внутренних страданий сироты является своеобразный «душевный пожар», «фонтан» внутренних мук, рвущихся наружу. Эксплицируется «эмоциональная стихия» посредством детских слез, которые несут катарсический эффект, распространяющийся на окружающих взрослых: *Ванька покривил рот, потер своим черным кулаком глаза и* ***всхлипнул.*** *(А. Чехов); Заметив бабушку, Илька прижался к ней и долго,* ***безутешно плакал. Потрясенная бабушка***

гладила его по спине… (В. Астафьев); Старый сплавщик обнял Ильку, посадил рядом с собой и стал гладить по голове, отчего ***Илька разревелся. Сирота чувствителен к ласке,*** *особенно к мужской. (В. Астафьев)* – Мотивы безутешного плача, детских слез, с одной стороны, канонизируют образ ребенка и, наделяя его атрибутами «ребенка-ангела» (поскольку в христианской символике слезы являют воссоединение с Богом), устремляют его к пантеону святых страдальцев, с другой стороны, благодаря инициации катарсического процесса, дистиллируют духовный мир окружающих, пробуждая в нем способность к состраданию, передавая ему, безусловно, нравственный «заряд».

Однако образ сироты, сочетающий атрибуты «внешнего» и «внутреннего» страдания, отдаляющийся от эпицентра детской непосредственности, все-таки обнаруживает весьма значимую «брешь» исполинского характера, свидетельствующую о гипотетической возможности возвращения периода детства. Вышеупомянутая «скважина детскости» объективируется при попытке соположения двух концептуально противоположных картин: детской хрупкости и взрослой «хмельного пира»: ***Подмастерья*** *надо мной насмехаются,* ***посылают в кабак за водкой*** *и велят красть у хозяев огурцы, а хозяин бьет чем попадя. (А. Чехов); Братан Гаврила настойчиво* ***совал ему в руку кружку с водкой: «Выпей, парень, выпей*** *за свою и за нашу жизню…» <…> Он отскочил в сторону и* ***хотел выплеснуть водку*** *в реку, однако не решился. Хоть она и* ***зелье, эта водка,*** *а все же денег стоит. (В. Астафьев); С набранными копейками мальчишку тотчас же* ***посылают в кабак,*** *и он* ***приносит*** *еще* ***вина. В забаву*** *и* ***ему*** *иногда* ***нальют в рот косушку и хохочут,*** *когда* ***он,*** *с пресекшимся дыханием,* ***упадет*** *чуть не* ***без памяти на пол.*** *(Ф. Достоевский)* – Изображение сироты на фоне картин «хмельного пира», во-первых, демонстрирует синкризу жестокой, забавы и сочувствия со стороны взрослых, во-вторых, наделяет образ страдальца гибкостью, позволяющей одновременно существовать в двух пространствах: детства и взрослой жизни. Алкоголь – собственно взрослый атрибут – в данном контексте как «яд», несомненно, чуждый для ребенка, отравляющий его, и как «чудо-зелье»,

безжалостное действие которого возвращает утраченный фрагмент детства, обнажает палимпсест детской незрелости, податливости.

Итак, в контексте страдальческого детства образ сироты репрезентируется весьма полифонично, и полифонизм данного языкового образа обнаруживается в неразложимом единстве атрибутов, объективирующих «внешние» и «внутренние» страдания, а также во взаимодействии, закономерной трансференции синонимичных блоков целостного образа ребенка-страдальца («страдалец-нищий», «страдалец с физическим недугом»). Отчетливая синкриза портретных черт, демонстрирующих видимые физические муки, картин бытовой обстановки, продуцирующих отрицательно «заряженный» образ «антидома», а также душевных терзаний, противоречий в образе сироты свидетельствует, во-первых, о бесспорном его отнесении к детскому страдальческому «пантеону», во-вторых, о преждевременном внутреннем взрослении в результате воздействия «яростных» сил мира. В то же время манифестация взрослыми забавы и сочувствия, сопереживания гипотетически возвращает ребенку утраченный фрагмент детства, а следовательно, наделяет его образ потенциалом развития, динамичностью, гибкостью, ведущих к перспективной открытости темпоральных границ периода «золотой поры», что позволяет позиционировать страдальца сироту как предикат будущего.

Отметим, что исследуемый нами языковой образ как «квант» художественной картины мира имеет катарсический вектор, поскольку муки, терзания, душевная боль, переживаемые вместе с ребенком-страдальцем, не только нейтрализую «греховное» напряжение взрослого человека, кристаллизуя в нем скрытые великодушие, щедрость, благородство, но и ведут его к нравственному прозрению – в этом обнаруживается унисонное звучание образов сироты и блаженного.

Таким образом, выявленные нами атрибуты страдания в структуре образа сироты демонстрируют, с одной стороны, синкретичное единство черт ребенка и взрослого человека, с другой стороны, «квантовую запутанность», валентность,

трансференционную разноплановость данного образа, то есть зыбкость границ между детством и взрослостью, борьбой и смирением, страданиями и блаженством.

Список литературы:

1. Астафьев В.П. Собрание сочинений: В 4 т. – М., 1979 – 1981.
2. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания [Текст] / Ю.Д. Апресян // Вопросы языкознания. - 1995. - №1. – С. 37-67.
3. Достоевский Ф.М. Собрание сочинений: В 15 т. – Л., 1988.
4. Житенко Р.Н. Семантические блоки языкового образа ребенка-страдальца в текстах русской классической литературы: к вопросу атрибуции человека "внешнего" [Текст] Р.Н. Житенко // Современная наука: актуальные вопросы, достижения, инновации. Сборник статей X Международной научно-практической конференции: в 2 ч. - Пенза, издательство "Наука и просвещение", 2019. – С. 184-189.
5. Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира [Текст] / А.А. Зализняк, И.Б. Левонтина, А.Д. Шмелев. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – 544 с.
6. Зеньковский В.В. Психология детства. – М., 1996. – 346 с.
7. Лукашевич К.В. Дядюшка-флейтист [Текст]: Повесть Клавдии Лукашевич: Для детей среднего возраста. – М., 1903. – 56 с.
8. Мамин-Сибиряк Д.Н. Собрание сочинений: В 10 т. – М., 1958.
9. Образ-концепт «человек» в русской языковой картине мира: Ипостаси, параметры, семантические и семантико-синтаксические категории, модели и субмо-дели, коммуникативно-прагматические реализации: монография / под ред. О.В. Коротун, Н.Д. Федяевой. – Омск, 2011. – 154 с.
10. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 1999.
11. Чарская Л.А. Записки сиротки [Текст]: Повесть для детей / Ил. Э. Соколовского. – Санкт-Петербург; Москва, 1999. – 138 с.
12. Чехов А.П. Собрание сочинений: В 12 т. – М., 1960.

ОБЩИЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА

Кручинина Ксения Андреевна
магистрант, факультет дизайна и программной инженерии,
Казанский национальный исследовательский технологический университет,
РФ, г. Казань
E-mail: xeniakru777@gmail.com

Насретдинова Азиза Салаватовна
магистрант, факультет дизайна и программной инженерии,
Казанский национальный исследовательский технологический университет,
РФ, г. Казань
E-mail: aziza.iksanova@gmail.com

Насретдинов Айдар Ильдарович
магистрант, факультет дизайна и программной инженерии.,
Казанский национальный исследовательский технологический университет,
РФ, г. Казань
E-mail: nai.info@mail.ru

GENERAL LEXICAL PROBLEMS OF TRANSLATION

Ksenia Kruchinina
student, Department of Designing clothes and shoes,
Kazan National Research Technological University,
Russia, Kazan

Aziza Nasretdinova
master's degree on faculty of Design and Software Engineering,
Kazan National Research Technological University,
Russia, Kazan

Aidar Nasretdinov
master's degree on faculty of Design and Software Engineering,
Kazan National Research Technological University,
Russia, Kazan

АННОТАЦИЯ

Язык является основным способом общения между людьми, и замечательно, если они говорят на одном языке, но что же делать, если общение становится невозможным, когда собеседники владеют разными языками? Здесь нам на помощь приходят навыки перевода.

Важность перевода и его особое место в жизни людей начинает осознаваться всё более отчётливо. Благодаря переводу люди, говорящие на разных языках, могут общаться в многонациональных государствах, перевод обеспечивает межъязыковую и межкультурную коммуникацию, благодаря переводу распространяются различные учения и религии. В процессе перевода специалисту необходимо обращать внимание на многие факторы, влияющие на адекватность и правильность перевода.

ABSTRACT

Language is the main way of communication between people, and it is great if they speak the same language, but what if communication becomes impossible when the interlocutors speak different languages? Translation skills come to our aid here.

The importance of translation and its special place in people's lives is becoming increasingly clear. Thanks to translation, people who speak different languages can communicate in multi-ethnic countries, translation provides cross-language and cross-cultural communication, and various teachings and religions are spread through translation. During the translation process, the specialist must pay attention to many factors that affect the adequacy and correctness of the translation.

Ключевые слова: образование, обучение, лексика, иностранный язык.

Keywords: education, training, vocabulary, foreign language.

Цель исследования: изучение и анализ особенностей перевода с одного языка на другой.

Результаты исследования и их обсуждение. Ежедневно в современном мире все больше и больше возрастает необходимость в коммуникации между людьми разных национальностей, а реализация данной потребности - это сложная задача.

Стоит отметить, что благодаря быстрому темпу развития средств информации, новых технологий, повышается образовательный и нравственный уровень населения, возрастает необходимость во взаимопонимании и

сотрудничестве между странами и народами разных культур и национальностей, поиска средств и путей решения актуальных проблем, стоящих перед обществом. Все это служит огромным стимулом для становления и развития переводческой деятельности, дает возможность осознать значительную роль перевода в научной, политической и культурной жизни всего мира и каждой страны в отдельности.

Ученые до сих пор не могут дать однозначный ответ на вопрос: «Что такое перевод?», однако они приходят к выводу о том, что перевод текста с одного языка на другой - сложный и неоднозначный процесс. Так, Я.И. Рецкер утверждал, что: «Задача переводчика – передать средствами другого языка целостно и точно содержание подлинника, сохранив его стилистические и экспрессивные особенности» [5; с. 7].

Современная переводческая школа выделяет три вида письменного перевода: дословный, пословный и литературный, или художественный перевод. Именно последний их них является объектом нашего исследования.

Художественный перевод или, точнее, перевод поэтических и художественных произведений, резко отличается от других видов перевода, он предполагает речевое творчество переводчика.

Стоит отметить, что художественный стиль - наиболее подвижный и творчески развивающийся из стилей, следовательно, его детальное изучение является сложной задачей.

Кроме того, область рассматриваемых в тексте проблем безгранична, что «усугубляется» использованием большого количества художественных средств и желанием писателя отличиться на фоне своих коллег по писательскому делу. В этом случае переводчику предстоит сохранить содержание произведения и передать стиль, эстетику автора, его жанровые особенности и многие другие нюансы.

Многие ученые - лингвисты в своих научных исследованиях затрагивают вопросы перевода, сравнивая различные языки. На сегодняшний день существует две точки зрения:

1. «Теория непереводимости», суть которой в том, что ни один перевод не сможет быть полноценным, а лишь станет отдаленным подобием оригинала. Данную теорию детально изучал А.А. Потебня.

2. Любой развитый язык в полной мере может передать все понятия и мысли, выраженные в оригинале. Данную теорию считают верной и поддерживают многие выдающиеся ученые, среди которых: Э. Сэпир, Б. Уорф, Л.С. Бархударов, Вильгельм фон Гумбольдт и В. Н. Комиссаров.

В процессе работы переводчик сталкивается с многими, не только лингвистическими, проблемами, которые могут стать помехой в становлении текстов полностью эквивалентными. Поэтому мы можем наблюдать разграничения не только между оригиналом текста и его переводом, но и между переводами одного и того же текста, сделанными разными специалистами.

Иногда переводчику приходится прибегать к трансформационному переводу при передаче лингвоспецифичкской лексики, а именно использовать перестройку синтаксической структуры предложения, лексические замены с полным изменением значения исходного слова или то и другое одновременно, т.е. то, что носит название лексико-грамматических трансформаций.

К основным приемам трансформации относятся: *замены, перестановки, опущения и добавления*. Они искажают формальное сходство, но обеспечивают достижение более высокого уровня эквивалентности. Рассмотрим каждый из них подробнее:

1. *Перестановка* - это изменение расположения (порядка следования) языковых элементов в тексте перевода по сравнению с текстом подлинника. Элементами, могущими подвергаться перестановке, являются обычно слова, словосочетания, части сложного предложения и самостоятельные предложения в строе текста. Наиболее обыкновенный случай в процессе перевода – это изменение порядка слов и словосочетаний в структуре предложения [1; с. 170].

2. *Замены* - наиболее распространенный и многообразный вид переводческой трансформации. В процессе перевода замене могут подвергаться как

грамматические единицы - формы слов, части речи, члены предложения, типы синтаксической связи и др. - так и лексические, в связи с чем можно говорить о грамматических и лексических заменах. Кроме того, замене могут подвергаться не только отдельные единицы, но и целые конструкции [1; с. 187].

3. *Добавления* - многие элементы смысла, остающиеся в оригинале невыраженными, подразумеваемыми, должны быть выражены в переводе с помощью дополнительных лексических единиц, они также могут представлять собой пояснения [1; с. 201].

4. *Опущение* - явление, прямо противоположное добавлению. При переводе опущению подвергаются чаще всего слова, являющиеся семантически избыточными, то есть выражающие значения, которые могут быть извлечены из текста и без их помощи. Как система любого языка в целом, так и конкретные речевые произведения обладают, как известно, весьма большой степенью избыточности, что дает возможность производить те или иные опущения в процессе перевода [1; с. 226].

Однако основной целью перевода является достижение адекватности – соотношения исходного и конечного текстов, при котором учитывается цель перевода. Эквивалентность перевода ориентирована на результат и является особым случаем адекватности. Приведенные выше аргументы еще раз подчеркивают основную задачу переводчика – умело перевести различные переводческие трансформации, соблюдая все нормы переводящего языка с целью того, чтобы текст перевода как можно более точно передавал информацию, который писатель вложил в тот или иной контекст.

Для того чтобы изучить и уметь разобрать все каноны перевода как специфической деятельности, образованного в ходе исторической эволюции человечества, открыть новые пути совершенствования, необходимо исследовать все существующие виды перевода. Так же исследовать все виды переводческой деятельности, во всем ее разнообразии взаимодействии с разными видами человеческой деятельности. Только так, мы сможем понять суть переводческой деятельности.

Вывод. Таким образом, мы выяснили, что перевод текста - это процесс сложный, также мы рассмотрели разные точки зрения по поводу возможности точно или приблизительно передать оригинальный замысел иноязычного писателя. Мы сделали вывод, что переводчик сталкивается с лексическими проблемами, ему приходится перестраивать синтаксис предложения, основные приемы трансформации. Также мы пришли к выводу, что основной целью переводчика является достижение адекватности перевода, даже пусть за счёт использования эквивалентов.

Список литературы:

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М., «Междунар. отношения», 1975. – 240 с.
2. Гарбовский Н.К. Теория перевода. Учебник. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. – 544 с.
3. Казакова Т.А. Практические основы перевода – СПб.: Союз 2005. – 319 с.
4. Казакова Т.А. Художественный перевод. Учебное пособие. Санкт-Петербургский институт внешнеэкономических связей, экономики и права, 2002. – 113 с.
5. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. — М., 1974. — 216 с.
6. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы). – м.: Высшая школа, 1983. – 303

СЕКЦИЯ

«ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ»

ВРЕМЯ И ПРОСТРАНСТВО В РОМАНЕ Д.У. ДЖОНС «ХОДЯЧИЙ ЗАМОК ХАУЛА»

Колесова Арина Игоревна
студент, Лингвистический институт,
Алтайского государственного педагогического университета,
РФ, г. Барнаул
E-mail: pshenitsarisha@gmail.com

В процессе чтение и анализа читатель может подметить несколько художественных деталей, которые характеризуют пространство и мир произведения «Ходячий замок Хаула». Напомним, что художественная деталь – это одно из средств создания образа: выделенный автором элемент художественного образа, несущий смысловую и эмоциональную нагрузку в произведении [2]. Самое первое предложение текста выглядит так: «In the land of Ingary, where such things as seven-league boots and cloaks of invisibility really exists, it is a misfortune to be born the eldest of three» (Jones 2008). Сапоги-скороходы (seven-league boots) и мантии-невидимки (cloaks of invisibility) это атрибуты сказочного мира. С самого начала читатель погружен в иной мир, и этот мир отделен от нашего. Кроме того, упоминание числа три. Тройка является символом во многих культурах, почитается как знак удачи, как символ трех единств: неба, земли и воды; рождение, жизнь и смерть; тело, душа, дух; прошлое, настоящее и будущее. Знаковым это число является для жанра сказки (и жанра фентези, имеющего мифологические аллюзии) – три сестры, три желания, три испытания, три попытки. Считается что третий раз «удачный». Но Д.У. Джонс использует свой авторский подход к раскрытию этого символа – взяв за основу сказочный элемент, она делает удачным каждый из трех раз, все приходит к логическому счастливому завершению. Число три появляется еще в использовании Хаулом трёх имен в трёх регионах страны, в трёх заклятьях которые предстоит снять Софи – с себя, с Хаула и с Кальцифера, три сестры Хэттерс (Софи, Летти

и Марта; о них идет речь в первом предложении) и три места, уготованные им Фэнни, три заколдованных предмета (пугало, череп, собака), три раза Хаул меняет цвет волос (светлый, розовый, темный), Софи попадает в замок только с третьей попытки, три заколдованных второстепенных героя (Бенджамин Сулиман, Принц Джастин, рыжеволосый слуга ведьмы пустоши).

В произведении можно встретить несколько локаций: шумные улицы разных частей Ингари, холмы и пустошь. Наиболее интересным пейзажем является пустошь. Она условно поделена на части – ту, где живет Ведьма Пустоши, и ту, над которой работал Волшебник Сулиман. Вторую Хаул показывает Софи по своему желанию – цветущую и прекрасную: «big bushes loaded with flowers», «bright green grass led in all directions», «brushing petals», «scent of flowers, thousands of them», «hot and steamy air», «wild phlox, lupines of all colors, orange lilies, tall white lilies, irises and myriad others» [4]. Эта часть пейзажа усиливает отношения между Софи и Хаулом. И даже само место напоминает ей о нем: «the smell reminded her of the bathroom after Howl had been in it» [4]. В первую же часть она попадает пытаясь спасти Хаула от мисс Ангориан: «the clay-yellow sand lay in all directions», «white steamy mist almost hid the mountains», «the only growing things were occasional dismal gray bushes», «rock-littered land», «like an oven» (образное сравнение), «yellow gray grit» [4]. Этот пейзаж, находящийся в контрасте (части пустоши) характеризует борьбу, выражает конфликт.

Локации города представлены почти на протяжении всего произведения и выражены больше через метонимии, чем через описания домов и улиц: «trodden on by best shoes», «tables were packed». Больше внимания уделено людям, заполняющим улицы – «girls strolled in fine pairs ready to be accosted», «crowds of young men swaggered beerily to and fro» [4].

Холмы все время показаны как препятствие; сначала для Софи-старушки, идущей в сторону замка; затем для пугала, которого испугалась Софи. С другой стороны, холмы хранят замок от лишних глаз и являются живой чертой – отделяют замок от города, подчеркивая индивидуальность его хозяина.

Вид на замок как пейзаж тоже играет роль. Замок выделяется на фоне города (он – один, домов в городе – много). В начале произведения мы следим за взглядом Софи из городской черты («she looked up and saw Wizard Howl's castle right down on the hillside above the town, so near it seemed to be sitting on the chimneys») [4]. Далее она перемещается ближе к замку, находясь с ним можно сказать «на одном уровне» в холмах («Wizard Howl's castle was rumbling and bumping towards her across the moorland») [4]. Затем же Софи смотрит на город со стороны замка – «there was most of the valley spread out beneath her in the setting sun, all fields and walls and hedges, the windings of the river and the fine mansions of the rich people glowing out from clumps of trees right down to the blue mountains in the far distance» [4]. Превращение в старушку меняет ее взгляды на мир – «it made such a difference to be old». Она видит его с другой стороны, угол обзора смещается.

Сам замок является значимым элементом пространства. Напомним, что пространство часто трактуется как протяженность, место, не ограниченное видимыми пределами, имеющее объем [3]. Его внешний отталкивающий вид находится в гармонии с беспорядком внутри. Замок – это дом, место в котором живет Хаул. Можно сказать, что внешний вид замка отражает все те нехорошие слухи, что ходят по городу о нем, в то время как то, что внутри – отражает состояние души его хозяина: «a number of probably wizardly things», «a fireplace», «squalor». Для передачи состояния конфликта, замешательства, автор использует оксюморон «luxurious bathroom even dirtier than the other room», «amazingly dirty» [4]. Замок намного больше снаружи, чем внутри. По сути, он является «домом», а не «замком», а внутри находится всего 4 помещения: большая ванная комната, подобная ванным дворца, комната Майкла, комната Хаула, да центральная комната-прихожая с очагом Кальцифера. Замок – то место, в котором собираются все герои в конце романа, который ограничивает место действия финальной сцены.

Есть элементы, которые представляют художественную картину мира романа «Ходячий замок Хаула» как авторскую. Первое, на что мы обратили внимание это новаторское использование детали (элемента) английской культуры и одной из первых традиций письменности – англо-саксонский риддл в произведении. Риддл – это такой специфический литературный жанр того времени, заключающийся в попытке дать описание окружающему миру [1]. Он участвует в сюжете в качестве заклинания, оставленного Хаулом Майклу. Это практически единственное место во всей книге, где можно найти метафоры («cleft the Devils foot», «age snow white hairs on thee», «ride ten thousands days and nights») (Jones 2008). Во второй части загадки содержатся еще и устаревшие формы слов – thee, willt, thou, returnest [4]. Мы можем предположить, что малое количество метафор во всем тексте и их целенаправленное использование в рифмованной загадке – еще одна черта, которая характеризует авторский замысел в рамках литературы, направленной на детскую аудиторию. Детям не всегда понятны метафорические выражения, поэтому они отлично подходят для создания вида заклинания и загадки, которую читателю придется разгадать вместе с героями произведения.

Еще одной особенностью стиля Д.У. Джонс являются ее образные сравнения, направленные на создание эффекта цветопередачи. Можно сказать, что это чисто авторские сравнения. Которые тоже задают определенный тон художественной картине мира: like red straw, like red gold» [4].

Таким образом, хронотоп в произведении раскрывается очень ярко. Он наполнен контрастными пейзажами, помогающими показать эмоциональные переживания героев. Время и пространство создано с умением преподнести историю юному читателю, в романе есть характерные детской литературе черты – сказочные элементы, простой синтаксис, использование простых для понимания читателя приемов (образных сравнений, олицетворений, эпитетов). Заслуга автора еще и в проявление новаторства использования другого литературного жанра внутри романа – англо-саксонского риддла.

Список литературы:

1. Англо-саксонские загадки [сайт]: Википедия. Свободная энциклопедия. / URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Anglo-Saxon_riddles (дата обращения 10.06.2020).
2. Белокурова С.П. Словарь литературоведческих терминов / С.П. Белокурова – Санкт-Петербург, 2005. – 350 с.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю., Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова — 4-е изд., Москва: Высшая школа, 1993. — 944 с.
4. Jones D.W. Howl’s Moving Castle / D.W. Jones – New York, Greenwillow book: HarperCollins Publishers, 2008. – 429 p.

СЕКЦИЯ
«МУЗЫКА»

ТВОРЧЕСКИЙ ОБЛИК ФОРТЕПИАННОГО ТВОРЧЕСТВА Б. БАРТОКА

Гриб Валентина Алексеевна
студент, кафедра фортепиано,
Орловский государственный институт культуры,
РФ, г. Орел
E-mail: ya.yamamoto@yandex.ru

Ионкина Дарья Николаевна
научный руководитель, ст. преподаватель,
Орловский государственный институт культуры,
РФ, г. Орел

Среди крупнейших музыкантов первой половины XX века, Б. Барток занимает одно из наиболее заметных мест. Это музыкант, который не только пропагандировал свои произведения, но и занимался редакцией сочинений крупных мастеров. Композитор был исследователем мирового музыкального фольклора, собирал коллекции народных песен Европы, Азии и Африки. К шедеврам XX века следует отнести такие оркестровые опусы композитора, как фортепианные сочинения Второй и Третий концерты, Соната для фортепиано с ударными, Сюита ор. 12, сборник «Микрокосмос».

С именем Б. Бартока связаны особые пути обновления современной музыки, в значительной степени, идущие вразрез с тенденцией «авангарда». Как пишет И. Нестьев, «искусство Б. Бартока, в основе своей, представляется созидательным, утверждающим, ибо великий венгр, открывая новые художественные истины, отнюдь не стремился «сжигать мосты» между современностью и классическими вершинами прошлого» [1, с.7]. Исследователи причисляют Б. Бартока к числу тех музыкальных реформаторов, которые сознательно желали вывести европейскую музыкальную музыку из привычной колеи позднеромантических традиций. С этой целью он решительно раздвигал рамки тональной системы, обновлял и динамизировал мелос, ритмику, ладовое

и тембровое развитие. Как подчеркивает И. Нестьев, «в отличие от венской атональной школы Шенберга, принципиально отказывавшейся от художественной разработки народно-песенных «примитивов», – Барток искал источники вдохновения прежде всего в неисчерпаемых сокровищах музыкального фольклора» [2, с. 9].

Ни один из крупных композиторов XX века, так или иначе опиравшихся на фольклорные истоки, - будь то И. Стравинский или М. Равель, С. Прокофьев или К. Шимановский, М. Фалья или Воан-Уильямс и - не посвящал себе в такой степени научному исследованию фольклора, как Б. Барток. Большую роль в творческой судьбе композитора сыграли его дружба и сотрудничество с З. Кодаем. Познакомившись с методами З. Кодаи по сбору народного фольклора, Б. Барток в 1906 года осуществляет экспедицию, по фиксации венгерской и словацкой народной музыки. З. Кодай познакомил Б. Бартока с композиторским творчеством К. Дебюсси. Б. Барток и З. Кодаи почувствовали в композиторском творчестве К. Дебюсси нечто им близкое. Восхищались новизной гармонического мышления К. Дебюсси, они обнаружили некое родство с народным фольклором. В своей автобиографии Б. Барток говорит об этом со всей определенностью. «Когда в 1907 году я, с помощью З. Кодая, впервые познакомился с музыкой Дебюсси и начал изучать ее, я был удивлен большой ролью, которую играют в ней пентатонические образования, аналогичные встречающимся в нашей народной музыке» [3, с. 17].

Исследование венгерского фольклора, существенно отличавшегося от венгеро-цыганского стиля вербункош, стало поворотным моментом в эволюции композиторского творчества Б. Бартока. Первозданная свежесть венгерскогоо фольклора становится стимулом для обновления ладоинтонационного строя его музыки. Диапазон фольклорных экспедиций Б. Бартока неуклонно расширяются и, как вспоминал впоследствии композитор, «я начал исследования, исходя из чисто музыкальной точки зрения. Изучение крестьянской музыки имело для меня столь большое значение потому, что указало на возможность полного освобождения от господствовавшего до настоящего времени единовластия системы «мажор» и «минор» [4 с. 17].

Творческое содружество Б. Бартока и З. Кодаи прошло через различные испытания временем, но они сохранили взаимопонимание и дружбу. Б. Барток и З. Кодаи вошли в историю как крупнейшие представители новой венгерской музыки, оказавшие глубокое воздействие на развитие мировой музыкальной культуры. Они воскресили пласты венгерского фольклора на основе достижений мировой музыкальной культуры. Значительную роль в стилистическом обновлении играл опыт французских и русских композиторов (К. Дебюсси, М. Равель, М. Мусоргский и молодой И. Стравинский).

Композиторский опыт Б. Бартока не ограничивается фольклорными связями. Б. Барток интересен как реформатор музыкального языка и всех его составляющих: ритмики, гармонии, оркестровки. В этой связи И. Нестьев пишет:

«… подобно нашему Прокофьеву, Б. Барток был всегда охвачен жадным стремлением к новому, не желая мириться с рутиной, благодушием, ремесленными штампами. Он считал своим профессиональным долгом внимательно изучать и практически испытывать все те новые средства выражения, которые в обилии рождались в музыке XX века» [4, с. 13].

Творческий поиск собственного музыкального стиля с наибольшей полнотой проявляются в его фортепианных сочинениях. Для Б. Бартока, фортепиано было своеобразной творческой лабораторией по формированию стиля. Среди множества сочинений отметим багатели, тетради пьес «Для детей», «Две картины» и Allegro barbaro (1911). Привлечение фольклорных мотивов в фортепианное творчество Б. Бартока становится отправным моментом в истории современного исполнительства. Как пишет по этому поводу Я. Демень, венгерский музыковед - «Б. Барток – единственный исследователь народной музыки, который свою исследовательскую работу проводил в четырех разных частях света. Его музыка отображает это многостороннее влияние» [4, с. 2].

Венгерский фольклор до Б. Бартока и З. Кодаи был практически неизвестен. Даже профессионалам-музыкантам. Крестьянский фольклор существенно отличается от венгеро-цыганской музыки вербункош, который считался народным стилем. На основе верконбуша создавали свои сочинения Ф. Лист

и Й. Брамс. Б. Барток первым почувствовал выразительность фольклора на основе пентатоники – звукоряде из 5 звуков, который распространён в русской музыке, Китае и встречается у угро-финских народов. В этой связи Л. Гаккель подчёркивает: «… произведения Бартока 1926 года – ценнейший вклад в развитие современного реально беспедального пианизма» [2, с. 122]. Беспедальный стиль становится наиболее характерным для композиторского письма Б. Бартока. Использование педали лишь подчеркивает ритмическую определенность. Примером могут служить пьесы «На воздухе», которые показывают выразительные возможности новой фортепианной артикуляции. Наблюдая за эволюцией композиторского стиля Б. Бартока, становится понятным, что он со временем стремится к мелодичности линии, мягкости диссонирующих созвучий. Этот посыл подтверждают высказывания самого композитора. Если в ранний период творчества встречаются такие шокирующие фразы: «Мое царство – диссонансы!», то в более поздний период творчества его взгляды претерпевают существенные изменения: «Мы должны направить свои старания на поиски того, что можно назвать гениальной простотой» [4, с. 89].

Список литературы:

1. Бергинер Б. О полифоническом развитии в сонатных формах квартетов Белы Бартока / Б. Бергинер. - М.: Полифония, 1975. – 23 с.
2. Гаккель Л. Бела Барток // Фортепианная музыка XX века: Очерки. 2-е изд., доп. Л. Гаккель. – Л.: Советский композитор, 1990. – 286 с.
3. Малиновская А.В. «Бела Барток-пианист» / А.В. Малинковская. – М., 1973. Вып. XI.
4. Нестьев И. Бела Барток. Жизнь и творчество: Монография / И. Нестьев. - М.: Музыка, 1969. – 796 с.

СЕКЦИЯ

«ПЕДАГОГИКА»

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

Бородин Вадим Владимирович
студент,
направление подготовки «Педагогическое образование»,
направленность программы «Математика и «Физика»,
филиал Брянского государственного университета
им. академика И.Г. Петровского в г. Новозыбкове,
РФ, г. Новозыбков,
E-mail: seniorvadim1@yandex.ru

АННОТАЦИЯ

Активизация учебного процесса – одна из важнейших задач современной педагогической науки. Целью образовательного процесса в настоящее время является формирование у школьников умений самостоятельно получать новые знания, что может быть достигнуто технологией проблемного обучения. Технологию проблемного обучения даже называют нано технологией в современном образовательном процессе, хотя она зародилась не сегодня, а в начале 20 века, при этом применялись различные концепции проблемного обучения.

Ключевые слова: учебно-познавательная деятельность, проблемное обучение, познавательная активность, традиционный урок, современные технологии обучения.

Одной из главных задач современной школы является улучшение усвоения знаний учащихся по биологии, с помощью современных технологий. Эта проблема была рассмотрена нами в рамках практикоориентированного обучения [1, с. 76-81], при прохождении курса «Современные технологии управ-

ления образовательным процессом». Итоговым проектом данного учебного курса и является эта статья.

В настоящее время учителям современной школы предоставляется огромный выбор вариативных программ образования, различных систем, учебно-методических комплектов обучения. Однако школьная практика даёт подтверждение, что изменение содержания без изменения технологии обучения, без внедрения в практику инновационных технологий, способствующих формированию учебно-познавательного интереса, ведущих к успешности в современном обществе, не даёт позитивных результатов обучения.

Не сложно выявить достоинства проблемного обучения, ведь они очевидны, большие возможности для:

- развития внимания, наблюдательности,
- активизации мышления,
- активизации познавательной деятельности учеников;
- развития самостоятельности, ответственности, критичности и самокритичности, инициативности, нестандартности мышления, осторожности и решительности;
- развития эвристических и творческих способностей школьников и т.д.

Помимо этого, проблемное обучение способствует формированию прочных знаний, так как они добываются в самостоятельной деятельности [3, с. 148-157].

Проблемное обучение предполагает отличительную от традиционной структуру урока, состоящую из трех компонентов (являющихся одновременно и его этапами) (Схема 1).

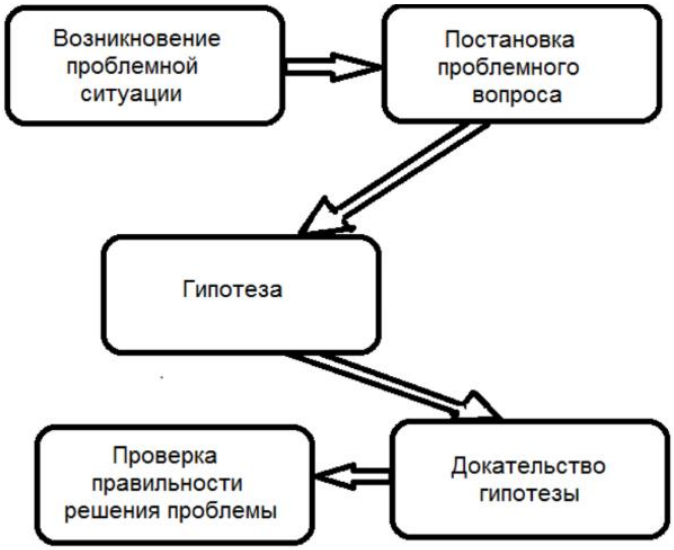


Схема 1. Этапы проблемного обучения

Актуализацию опорных знаний и способов действия. Усвоение новых понятий и способов действия. Применение их (формирование умений и навыков). Такая структура урока обеспечивает реализацию познавательной, развивающей и воспитывающей функций обучения.

Активная деятельность ученика в процессе обучения, организованном как проблемное, активизирует его познавательную сферу. Согласно классификации В.М. Максимовой, различают три вида познавательной активности. (Схема 2)

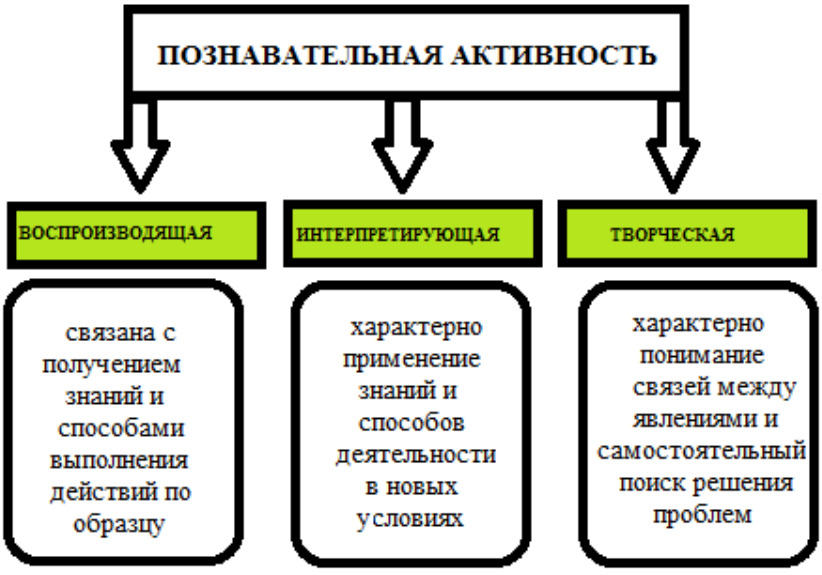


Схема 2. Виды познавательной активности учащихся (по В.М. Максимовой)

Традиционное обучение, сопровождающееся изложением готовых знаний учащимся, направлено на пассивное обучение, при котором ученик является объектом обучения. Поисковые задания при такой организации учебного процесса отсутствуют. Учебный материал чаще преподносится с помощью рассказа учителя, демонстрации, а в старшей школе – лекционных занятий.

Современное обучение предполагает грамотное последовательное отражение педагогической системы учителя любого предмета, в рамках которой он построен. Поэтому, в уроке принципы должны четко проявляться на каждом этапе, цели урока должны реализовываться, структура урока, поурочные отборы и организация материала, средства обучения и контроля должны соответствовать характеру концепции и целевой направленности урока.

Главным условием успешного обучения является способность учителя постоянно совершенствовать современный урок, находить новые подходы, приемы обучения, позволяющие повышать познавательный интерес учащихся к изучаемому предмету, повышать качество знаний.

Проблемное обучение как раз-таки повышает познавательный интерес, так как ученик выступает в роли субъекта учебного процесса и выполняет творческие и поисковые задания. На схеме 3 показано сравнение традиционного урока от проблемного.

Элементы сравнения	Традиционный урок	Урок в режиме деятельности
Формулировка темы урока	Учитель сообщает учащимся	Формулируют сами учащиеся
Постановка целей и задач	Учитель формулирует и сообщает учащимся, чему должны научиться	Формулируют сами учащиеся, определяют границы знания и незнания
Планирование	Учитель сообщает учащимся какую работу они должны выполнить, чтобы достичь цель	Планирование учащимися способов достижения цели
Практическая деятельность учащихся	Под руководством учителя учащиеся выполняют ряд практических задач (чаще применяется фронтальная форма организации деятельности)	Учащиеся осуществляют учебные действия по намеченному плану(применяется групповая и индивидуальная форма организации деятельности)

Схема 3. Сравнительная характеристика традиционного урока от урока в режиме деятельности (проблемного урока)

Проблемное обучение позволяет формировать все виды УУД: познавательные, коммуникативные, регулятивные, кроме того, обеспечивает возможность формирования личностных, предметных и метапредметных результатов.

Таким образом, технология проблемного обучения обладает колоссальным образовательным потенциалом, является одной из современных образовательных технологий и, как результат, средством реализации ФГОС.

Список литературы:

1. Казанцев И.В., Молчатский С.Л. Научно-исследовательская деятельность студентов как фактор личностного самоопределения [Текст] / Поволжский педагогический вестник. – 2016. – № 2 (И). – С. 76-81.

2. Молчатский С.Л. Практнко-орнентированный подход – эффективное средство активизация научно-исследовательской работы студентов // В сборнике: Модернизация естественнонаучного образования методика преподавания и практическое применение [Текст] / Сборник статей VIII Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию со дня рождения к.х.н., доцента Валентины Федоровны Горшеневой. Ответственный редактор Л.Г. Сафина. – 2018. С. 48-52.
3. Ситаров В.А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения [текст] / знание. Понимание. Умение – М.: Московский гуманитарный университет – №1 –2009. – С. 148-157

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ФОРМ ПОДАЧИ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ НА РАЗЛИЧНЫХ ПОЛЬЗОВАТЕЛЬСКИХ ПЛАТФОРМАХ. ВЛИЯНИЕ ФОРМ ПОДАЧИ ИНФОРМАЦИИ НА ВОСПРИЯТИЕ КОНТЕНТА

Бредихина Елена Николаевна
магистрант, институт филологии, массовой информации и психологии,
Новосибирский государственный педагогический университет,
РФ, г. Новосибирск
E-mail: nspu@nspu.ru

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются различные формы подачи информации на мультимедийных платформах. Проведено анкетирование пользователей и подобран наиболее подходящий формат размещения.

Ключевые слова: медиаобразовательный проект; контент; СМИ; формат

В мире современных мультимедийных технологий важны способы подачи и донесения контента до пользователя. Из множества платформ с идентичной информацией он выберет ту, которая будет отвечать его запросам, визуальным предпочтениям и в большей степени подойдет по сетке размещения контента [2, с. 7]. В процессе исследования были проанализированы различные платформы и способы подачи информации мультимедийных СМИ с дочерними платформами размещения. В анкетировании участвовало 106 человек, оно размещалось на разных платформах в интернете и в социальных сетях.

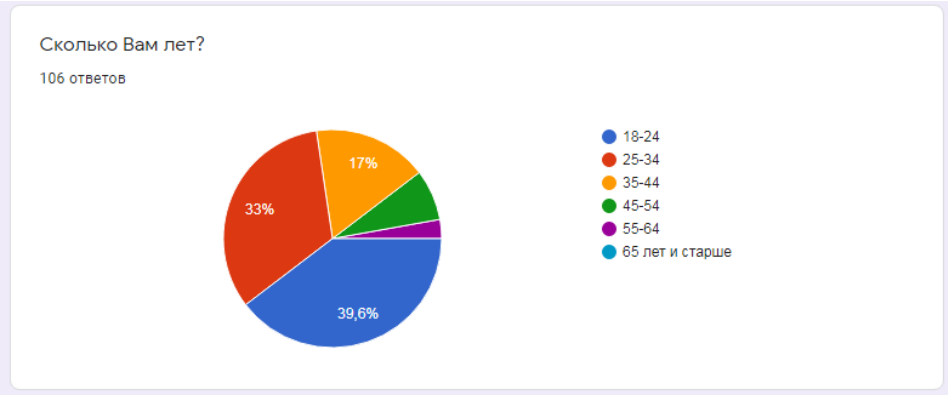


Рисунок 1. Возраст участников

Было выявлено, что большая часть опрошенных предпочитают просматривать социальные сети и используют их для получения информации.

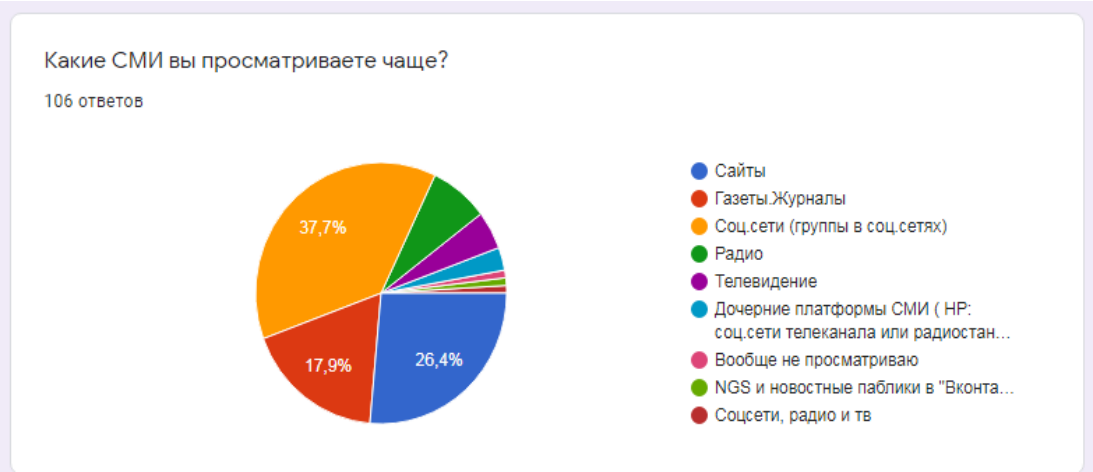


Рисунок 2. Способ получения информации

Цветовой макет и его построение, также влияет на выбор пользователей. Количество подписчиков и популярность бренда не всегда играют решающую роль, многое зависит от контента и инфоповода публикации [2, с. 37].

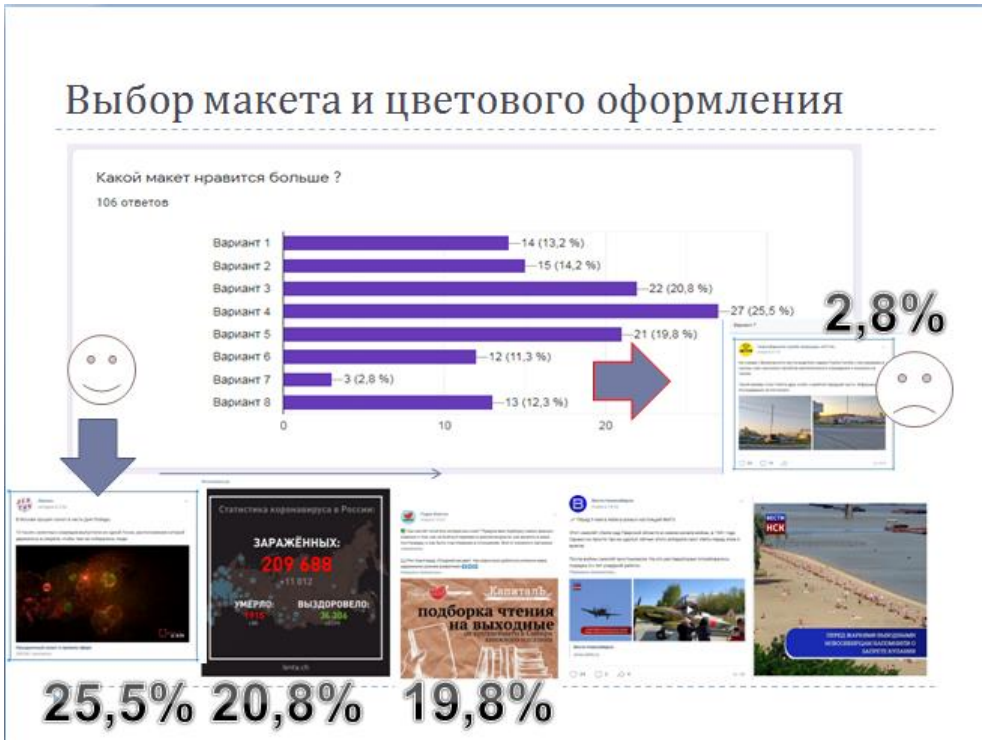


Рисунок 3. Выбор построения макета для поста

На первом и втором месте расположились посты СМИ «Лентач» (более 2млн подписчиков). В первом посте было размещено красивое 8-ми минутное видео с салютом. На втором посте инфографика по коронавирусу.

Последнее место занял пост группы «АСТ-54» (более 700 тыс подписчиков) в нем было размещено 2 пользовательские фотографии в плохом качестве, но он имел большой охват в группе (61К просмотров). Опрос пользователей был проведен и по формированию оформления одного медиаобразовательного проекта «Отличные люди» радиостанции «Юнитон» (г. Новосибирск).

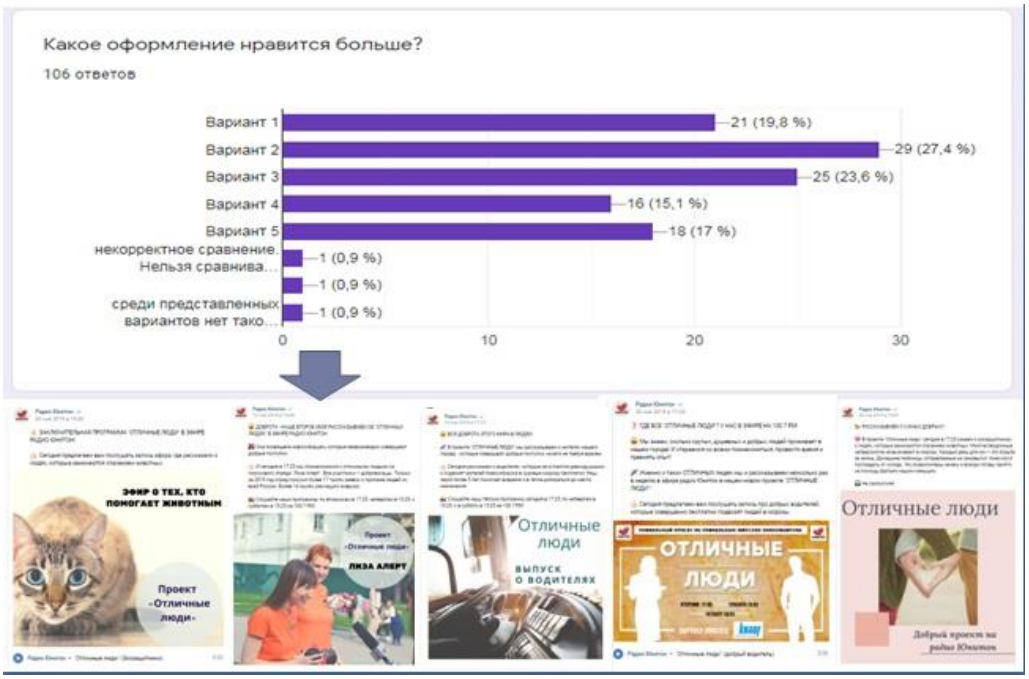


Рисунок 4. Выбор построения поста для проекта «Отличные люди»

Респонденты отдали большинство голосов макету с «живой» эмоциональной фотографией людей. Экспертное интервью, также подтвердило гипотезу значимости медиаформата для лучшего восприятия информации пользователем. Мнение экспертов: «На мой взгляд. Традиционные СМИ - информационный атавизм», «Сейчас растёт тенденция "смотри радио". Так что, если уж людям стало интересно не только слушать, значит, переходить в социальные сети для распространения дополнительной информации о СМИ нужно точно!», «…без поддержки соцсетей многие проекты могли затеряться в эфире, не быть

эффективны для рекламодателя, например! Соцсети позволяют анонсировать и заинтересовывать в их прослушивании».

Можно сделать вывод, что скрещивание форм и форматов в подаче мультимедийного контента повышает его эффективность. Для пользователя важна быстрота подачи материала, но без потери качества размещенного контента. Спрос на мультимедийные формы повышается не только у молодежи, но и у людей старшего возраста.

Список литературы:

1. Морозова А.А. Особенности контента медиаобразовательных радиопроектов: проблемы и факторы формирования // Знак: проблемное поле медиа-образования. 2011. №1 (7). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kontenta-mediaobrazovatelnyh-radioproektov-problemy-i-faktory-formirovaniya (дата обращения: 06.06.2020).
2. Бредихина Е.Н. Анонсирование медиаобразовательных проектов на примере программы «Отличные люди» радиостанции «Юнитон» // Студенческий: электрон. научн. журн. 2020. № 6(92). URL: https://sibac.info/journal/student/92/171002 (дата обращения: 06.06.2020).

САМОКОНТРОЛЬ В ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Дубовка Анастасия Александровна
студент,
факультет экономики, менеджмента, сервиса и туризма,
Омский государственный педагогический университет,
РФ, г. Омск
E-mail: aa.dubovka@yandex.ru

Старовойтова Жанна Александровна
научный руководитель, канд. пед. наук,
доц. кафедры профессиональной педагогики, психологии и управления,
Омский государственный педагогический университет,
РФ, г. Омск

SELF-CONTROL IN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL SCIENCE

Anastasia Dubovka
student,
Faculty of Economics, Management, Service and Tourism,
Omsk state pedagogica lUniversity,
Russian, Omsk

Zhanna A. Starovoitova
scientific director, candidate of pedagogical sciences, docent,
Faculty of professional pedagogy, psychology and management,
Omsk state pedagogical University,
Russian, Omsk

АННОТАЦИЯ

Самоконтроль является одним из важнейших навыков человека. Высокий уровень развития самоконтроля играет большую роль в ведении успешной учебной и профессиональной деятельности. Рассмотрим, что включает в себя данное понятие в психологии и педагогической науке.

ABSTRACT

Self-control is one of the most important human skills. A high level of self-control development plays an important role in conducting successful educational and professional activities. Let's consider what this concept includes in psychology and pedagogical science.

Ключевые слова: самоконтроль, контроль, учебная деятельность.

Keywords: self-control, control, educational activity.

Анализ психолого-педагогической литературы доказывает существование различных подходов к определению сущности самоконтроля. Но при всем разнообразии определений ученые обязательно включают в это понятие сопоставление своих действий, порядка их выполнения и результатов — с эталоном, образцом.

Выделяют следующие общие характеристики этого феномена: звено учебного процесса, которое предусматривает сознательный контроль обучающегося за правильным выполнением учебных операций; свойство личности, которое проявляется в способности проверять собственные суждения, действия, является одним из путей самопознания человеком себя; компонент учебно-познавательной деятельности, составляющая саморегуляции личности; умение находить и исправлять собственные ошибки, то есть критически относиться к собственной деятельности; деятельность студента, которая нацелена на анализ, осознание результативности и степени эффективности собственной учебно-познавательной деятельности.

Педагогами-исследователями выделяются виды самоконтроля в зависимости от:

- функции, которую выполняет самоконтроль (А.С.Линда, Г.А.Собиева);
- поставленных дидактических задач (А.С.Линда, Г.Никифоров);
- форм организации учебной работы (М.Боришевский, Г.А.Собиева);
- характера постановки и достижения соответствующих целей в учебной деятельности (П.Анохин, Л.Рувинский);
- организации помощи преподавателя (Г.Никифоров, Л.Рувинский).

Другие примеры определения понятия "самоконтроль", основой которых являются различные признаки. Например, по определению А.Н. Щукина, самоконтроль - это форма контроля, объектом которого является деятельность самого контролирующего субъекта, сознательная оценка результатов собственной

учебной деятельности и дальнейшая (при необходимости) коррекция для того, чтобы полученный результат соответствовал тому, который задан.

Самоконтроль как психологическое понятие, по мнению В.И. Спивака - это способность человека целенаправленно следить за собой, контролировать свои поступки, осознавать свое поведение и деятельность, постоянно сверяя их с заданной программой и поставленной целью.

А.Петровский определяет самоконтроль как "осознание и оценку субъектом собственных действий, психических процессов и состояний. Появление и развитие самоконтроля определяется требованием общества к поведению человека. Формирование произвольной саморегуляции предполагает возможность человека осознавать и контролировать ситуацию, процесс. Самоконтроль предполагает наличие эталона и возможность получения сведений о контролируемых действий и состояний. Волевая регуляция основана на самоконтроле человека как компонента саморегуляции, в то же время самоконтроль может быть объектом волевой регуляции.

По мнению Ю.К. Бабанского, самоконтроль является важным учебным умением, специфика которого заключается в том, чтобы самостоятельно находить ошибки, неточности, замечать способы устранения найденных пропусков. Развитие способности студента к саморазвитию и самостоятельному контролю своей деятельности, поступков является одной из основных задач современной средней профессиональной школы. Согласно концепции профессионального управления, самоконтроль является необходимым элементом учебной деятельности, способствует самоуправлению собственным развитием. К методам самоконтроля Ю.К. Бабанский относит следующие: устный самоконтроль, письменный самоконтроль, лабораторно-практический самоконтроль, самоконтроль с помощью программируемых пособий. Он также выделил уровни для оценки степени развитости самоконтроля учащихся (высокий, средний и низкий). Высокий уровень развития самоконтроля студентов в учебной деятельности, сфере самопознания и личностной сфере отличается активностью и самостоятельностью контроля личных действий, способностей, поступков

в любых ситуациях. Для данного уровня развития самоконтроля студентов характерно: самостоятельное определение цели учебной деятельности и способов их достижения, осознание цели достижения желаемых способностей, качеств, понимание цели своего желаемого поведения и поступков в обществе; активное и самостоятельное сопоставление цели и полученного результата собственной деятельности, сравнение реальных способностей, с идеальными, а также поступков и действий, которые были уже осуществлены с желаемыми, самостоятельное оценивание выполненной работы, действительного состояния "Я", собственного поведения и поступков, выявление ошибок, которые были допущены и их причин; самостоятельная корректировка своей учебной деятельности.

Низкий уровень развития самоконтроля студентов в учебной деятельности, сфере самосознания и личной сфере характеризуется редким проявлением активности и самостоятельности при контроле собственных действий, поведения. В большинстве случаев студенты, имеющие низкий уровень развития самоконтроля, не способны самостоятельно определить цель своей учебной деятельности, осознать цели достижения желаемых качеств, поступков, сопоставить полученные результаты, реальное состояние "Я" и совершенные поступки с образцами, идеалами, оценить их и внести необходимые коррективы в учебную деятельность, собственных представлений о себе и своем поведении.

В работах А.С. Лынды в основу определения самоконтроля положены свойства личности и структурированность самоконтроля, при этом самоконтроль рассматривается как один из составных частей учебной работы. Самоконтроль - это качество личности, связанное с проявлением ее активности и самостоятельности. Его функцией является самоуправление человеком своей деятельностью, а также практические действия по сравнению, самооценке, корректировке, совершенствованию работы. При этом приобретаются соответствующие навыки, происходит развитие мышления, внимания, памяти.

На основании проведенного анализа психолого-педагогических работ, можно дать следующее определение самоконтроля студента. Самоконтроль

студента - это возможность обучающегося осознавать и контролировать учебную и профессиональную деятельность, а также личностное развитие в соответствии с задачами, требованиями, правилами, традициями учебного заведения и нормами общества.

Список литературы:

1. Бабанский Ю.К. Педагогика. – М.: Просвещение, 1988. –479 с.
2. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
3. Лында А.С. Методика формирования самоконтроля у учащихся в процессе учебных занятий. – М.: Знание, 1973. – 138 с.
4. Осипов П.Н. Педагогические основы стимулирования самовоспитания учащихся средней профессиональной школы: Автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01/ П.Н. Осипов; Институт среднего специального образования РАО. Казань, 1993. – 34 с.
5. Рувинский Л.И. Самовоспитание личности / Л.И. Рувинский. – М.: Мысль, 1984. – 140 с.
6. Собиева Г.А. Формирование навыков самоконтроля у учащихся начальных классов на уроках русского языка// Вопросы психологии. — 1964. — № 2.- С. 49-55.
7. Федоренко И.Т. Формирование навыков самоконтроля в учении// Народное образование. 1962. - № 6. - С. 64-66.
8. Фролова С.В. Единство контроля и самоконтроля в педагогическом менеджменте: на материале работы ССУЗов: Автореф. дис.. канд. пед. наук: 13.00.01. Саратов, 2000. – 22 с.

РАЗРАБОТКА ЭЛЕКТРОННОГО БАНКА ЗАДАНИЙ ПО УРОВНЕВОМУ ОБУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКЕ В РАМКАХ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Дьяконова Анна Андреевна
студент, факультет математики и естественных наук
Елабужский институт Казанского федерального университета,
РФ, г. Елабуга
E-mail: uraganna95@gmail.com

Князева Екатерина Андреевна
студент, факультет математики и естественных наук
Елабужский институт Казанского федерального университета,
РФ, г. Елабуга
E-mail: knyazevaknyazeva98@mail.ru

Ганеева Айгуль Рифовна
научный руководитель, канд. пед. наук,
доц. кафедры математики и прикладной информатики,
Елабужский институт Казанского федерального университета,
РФ, г. Елабуга

Сегодня цифровое образование является новым витком в эволюции методов и форм эффективности и обогащения образовательного процесса. Если раньше использование образовательного пространства ограничивалось лишь аудиторным форматом, то сейчас данное понятие расширилось и стало самостоятельной и успешной тенденцией современного образования.

В последние годы много и часто говорят о недостаточной эффективности процесса обучения в школе. Главную причину видят в том, что его традиционная организация не отвечает требованиям времени, не создает условий для улучшения качества обучения и развития учащихся. В век активно развивающихся информационных и коммуникационных технологий педагог имеет огромное количество инструментов и возможностей для грамотного построения индивидуальной траектории развития каждого ребёнка [4, с. 280].

В 1956 году профессор Чикагского университета Бенджамин Блум опубликовал книгу «Таксономия образовательных целей». Он выделил шесть уровней познавательной деятельности, которые десятилетиями успешно использовались в педагогике как руководство при планировании обучения,

стимулирующего развитие у учащихся мыслительных навыков высокого уровня [2, с. 123]. Данные навыки, при грамотном их использовании в ходе школьных уроков, помогут работать не только на понимание и знание, но и на другие сферы человеческого сознания, помогая обеспечить при этом не только безупречное усвоение материала, но и способность воспринимать более сложную информацию.

Для эффективного усвоения материала по комбинаторики в курсе математики, был подобран банкзаданий распределенный на 6 уровней обучения по таксономии Блума. Нами был создан полифункциональный электронный курс «Комбинаторика» на платформе Wix, содержащий единую коллекцию заданий и комплекс упражнений для использования на уроках по комбинаторике [3].

Элективный курс рассчитан для учащихся с различным уровнем обучаемости и подготовки. Представленный материал по теме «Комбинаторика» учит не только готовым формулам и определениям, но некоторым простейшим навыкам решения комбинаторных задач.

Уровневое обучение строится по типу «от простого – к сложному». Дети учатся строить комбинации предметов, удовлетворяющие заданным условиям, находить среди этих комбинаций одинаковые и различные; затем они приобретают более сложные навыки – в упорядочении перебора, составлении таблиц, использовании дерева возможных вариантов. Разнообразные «экспериментальные ситуации» приводят к одним и тем же числам – элементам треугольника Паскаля. Лишь после этого появляются первые формулы и методы подсчета возможностей или комбинаций предметов [1, с. 221].

Разработанный сайт содержит в себе комплекс необходимых методических разработок для учителя, чтобы сделать его работу в школе наиболее оптимальной и ускорить подготовку к урокам, использовав при этом весь потенциал заданий по комбинаторике в соответствии с таксономией Блума. Для обучающегося же подобраны необходимые задания для закрепления пройденного в школе материала и самостоятельного изучения пройденных тем.

Сайт удобен и лёгок в навигации, состоит из нескольких условно разделённых мини-блоков.

1. Эпиграф для мотивации обучающегося и заинтересованности в дальнейшем потоке информации: «Математика – это вид умственной деятельности, а не свод точных знаний. Г. Вейль»

2. Заголовок: «Комбинаторика»

3. Описание учебного курса: «Комбинаторика – один из самых интересных разделов математики, в котором изучается, сколько различных комбинаций можно составить из заданных объектов. Данный курс поможет учителям средней школы подобрать материал для занятий с учащимися, а школьникам стать интеллектуально-развитыми личностями и разобраться поэтапно в курсе комбинаторики».

4. Вступительный теоретико-методологический материал, в котором описывается содержание курса: «Общая трудоемкость онлайн-курса «Комбинаторика» в часах: 12 часов.

В структуру курса включены шесть самостоятельных и взаимосвязанных уровней: «Знание», «Понимание», «Применение», «Анализ», «Синтез», «Оценка».

Каждый из уровней содержит: видеолекции, решенные примеры задач, задачи для самостоятельного решения, интерактивное общение. Имеется контрольное тестирование по всему курсу.

1. Комплекс упражнений, разделенный согласно уровням комбинаторики:

Уровень 1. Основы комбинаторики. Правило суммы и произведения.

Уровень 2. Дерево возможных вариантов.

Уровень 3. Размещения (без повторений).

Уровень 4. Перестановки (без повторений).

Уровень 5. Сочетания (без повторений).

Уровень 6. Основные свойства сочетаний.

Созданный электронный курс «Комбинаторика» могут использовать не только общеобразовательные учреждения, но и студенты педагогического

направления (профиль: Математика, физика). Данный ресурс может быть дополнен видеоматериалами, созданными как учителем, студентами, самими школьниками, так и взятыми из сторонних ресурсов.

Список литературы:

1. Виленкин Н.Я. Комбинаторика/ Виленкин Н.Я., Виленкин А.Н., Виленкин П.А. – М.: ФИМА, МЦНМО, 2006. – 400 с.
2. Гончарова М.А. Образовательные технологии в школьном обучении математике. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 264 с.
3. Комбинаторика URL: https://anka52kg.wixsite.com/combinatorics (дата обращения 07.06.2020).
4. Шевелева П.Е. Проектирование учебных заданий по математике на основе таксономии блума/ Шевелева П.Е., Ганеева А.Р.// Материалы всероссийской научно-практической конференции «Проблемы и перспективы информатизации физикоматематического образования» (14 ноября 2016 г.). – Елабуга: ЕИ КФУ. 2016. – 351 с.

ПРОСОДИЧЕСКАЯ СТОРОНА РЕЧИ И ЕЁ ОСОБЕННОСТИ У ДЕТЕЙ СО СТЁРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Евдокимова Екатерина Михайловна
студент,
Ставропольский государственный медицинский университет,
РФ, г. Ставрополь

Оганян Карина Михайловна
научный руководитель, канд. психол. наук,
доц. кафедры дефектологии и русского языка,
Ставропольский государственный медицинский университет,
РФ, г. Ставрополь
E-mail: kate-ev.stv@mail.ru

PROSODIC SIDE OF SPEECH AND ITS FEATURES IN CHILDREN WITH ERASED DYSARTHRIA

Ekaterina Evdokimova
student,
Stavropol state medical University,
Russia, Stavropol

Karina Ohanyan
scientific supervisor, candidate of psychological Sciences,
associate Professor of the Department of defectology and Russian language,
Stavropol state medical University,
Russia, Stavropol

АННОТАЦИЯ

Стёртая дизартрия – распространенное речевое расстройство, ведущим дефектом которого является нарушение просодических особенностей речи: темпа, ритма, интонации, модуляции голоса. Просодические особенности (иногда называемые супрасегментарной фонологией) - это те аспекты речи, которые выходят за пределы фонем и имеют дело со слуховыми качествами звука. В разговорном общении мы используем и интерпретируем эти особенности, не задумываясь о них по-настоящему. Существуют различные традиционные способы представления их в письменной форме, хотя нюансы часто трудно передать на бумаге Данный материал будет полезен специалистам в области

дефектологии, педагогики и психологии, студентам дефектологических факультетов.

ABSTRACT

Erased dysarthria is a common speech disorder, the leading defect of which is a violation of prosodic features of speech: tempo, rhythm, intonation, voice modulation. Prosodic features (sometimes called suprasegmental phonology) are those aspects of speech that go beyond phonemes and deal with the auditory qualities of sound. In conversational communication, we use and interpret these features without really thinking about them. There are various traditional ways to present them in writing, although the nuances are often difficult to convey on paper. This material will be useful to specialists in the field of defectology, pedagogy and psychology, students of defectology faculties.

Ключевые слова: интонация, стертая форма дизартрии, просодическая сторона речи, голос, дети.

Keywords: intonation, erased form of dysarthria, prosodic side of speech, voice, children.

Сам термин «просодия» от греческого обозначает – ударение, припев. Просодика имеет множество определений в разных сферах в психологии, в языкознании, в логопедии, в психологии общения, в педагогике. Рассмотрим более подробно данное определение в логопедии.

Просодика в логопедии – это сложный набор элементов, включающий мелодию, ритм, интенсивность, темп, тембр и логическое ударение, служит на уровне предложения для выражения различных синтаксических значений и категорий, а также выражений и эмоций.

В наше время многие родители не обращают внимания на формирование просодических навыков и умений у своих детей. Именно поэтому у детей в дальнейшем могут возникать трудности в общении, трудности с выразительным чтением, что влечет за собой трудности в обучении. У ребенка с нарушением

просодики будут страдать, следующие компоненты речи: темп, тембр, мелодика, логическое ударение, ритм, дикция, интенсивность [3, с. 158]. В дальнейшем ребенку обязательно понадобится логопедическая помощь. В логопедические упражнения будут включены задания на формирование просодических компонентов речи. Таким образом, можно выявить взаимосвязь просодики со следующими компонентами речи: ударение, голосовые модуляции, речевое дыхание, ритм, тембр, интонация, темп.

Сформированность всех вышеперечисленных компонентов будет являться основной задачей коррекционной работы просодической стороны речи. Существует ряд закономерностей развития просодических компонентов речи у детей дошкольного возраста:

1. некочественное управление собственным голосом (с трудом меняет громкость и высоту);

2. темп речи вначале замедленный, а после ускоряется по мере усвоения беглой речи;

3. поэтапное овладение ритмической структурой слова;

4. искажение слогового состава слова;

5. многочисленные ошибки в выборе постановки ударения в слове;

6. интонационные конструкции усваиваются детьми исключительно по подражанию [2, с. 21].

Дети с дефектом «стертая дизартрия», страдают с произношением слов в разговоре. Главным дефектом при дизартрии является нарушение звукопроизносительной и просодической стороны речи, обусловленное недостаточной иннервацией артикуляционных мышц, строения голосового и дыхательного аппарата, взаимосвязанное с органическим поражением ЦНС.

Направление работы по преодолению нарушений просодических компонентов речи является наименее разработанным. В методической литературе эти разделы представлены лишь декларациями о необходимости нормализации просодики. И только в работах Л.В. Лопатиной, Н.В. Серебряковой,

Е.Ю. Румянцевой определенная последовательность определена в работе по формированию просодики при дизартрии [1, с. 36-42].

Проблема особенностей просодической стороны речи у детей со стертой дизартрией остается актуальной. Языковая способность в дошкольном возрасте формируется только в процессе речевого общения, что предполагает необходимость учета важнейшего значения интонации в формировании восприятия и воспроизведения различных средств общения, реализации коммуникативной функции речи.

Различные фонетические средства оформления высказывания, такие как: темп, ритм, ударение, интонация, тесно взаимосвязаны, и определяют смысл высказывания, так и отношение говорящего к содержанию.

Исследования многочисленных исследователей утверждают о том, что самостоятельно изменения просодики в лучшую сторону с возрастом не произойдет. А также данные говорят о том, что дети с речевым дефектом стертая дизартрия, имеют стабильные нарушения интонационной структуры речи, возникают проблемы с восприятием и воспроизведением интонационных процессов предложений.

Часто нарушенным оказывается слуховое распознавание интонационных структур, при этом сохранной функцией является имитация вопросительной и повествовательной интонации.

Что касается речи у таких детей, то она будет невыразительная, захлебывающаяся, дикция не четкая. Страдает голос, при его диагностике, отмечается слишком тихий или чересчур громкий голос, не выполняются модуляции голоса по высоте, силе. Дети не способны по подражательному методу произносить звуки высоким или низким голосом, а также имитировать голоса животных.

Причиной нарушения голоса при имеющимся дефекте стертая дизартрия, являются патологии афферентного и эфферентного звеньев управления интонацией [4, с. 368].

Из-за невозможности полноценного произвольного движения голосовых складок мышц диафрагмы, возникают нарушения, которые принадлежат эфферентному звену.

Что касается афферентной патологии, то она проявляет себя в неполноценном кинестетическом анализе, а также в патологии обработки информации от специализированного рецептора, такого как – проприоцепторов, от органов голосообразования и дыхания.

В общем, изучив текущую проблему, можно выделить её главные аспекты, а именно, что патологии фонетической и просодической сторон речи, являются главным в структуре речевого дефекта.

Просодическая сторона речи детей с дефектом стертая дизартрия, имеет характерные, стойкие нарушения. К ним относится: неправильный тип дыхания; нарушение темпа и ритма; нарушение плавности речи; нарушение интонационной выразительности.

Все эти недостатки, лишь усиливают нарушение интонационной выразительности речи. Умение правильно воспринимать, оценивать и производить высказывания различных коммуникативных типов позволяет стимулировать взаимодействие дошкольников со стертой формой дизартрией с окружающей социальной средой, уменьшить коммуникативные трудности, препятствующие прогрессивному обучению и общению.

Список литературы:

1. Архипова Е.Ф. Особенности логопедической работы при дизартрии. Коррекционная педагогика №1, 2004, с. 36-42.
2. Белякова Л.И., Волоскова Н.Н. Логопедия. Дизартрия. Учебное пособие для вузов.- Москва: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2013. – с. 21.
3. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учебн. заведений. - М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002, стр. 158.
4. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов —100 ответов: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — Москва: Изд-во ВЛАДОС- ПРЕСС. 2004. - с. 368.

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДУЛЬНОГО ПОДХОДА К РАЗРАБОТКЕ ЭЛЕКТРОННОГО НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Мадянова Анастасия Александровна
студент, кафедра прикладной информатики
и информационных технологий в образовании,
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина,
РФ, г. Н. Новгород
E-mail: nastyam2416@gmail.com

IMPLEMENTATION OF A MODULAR APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF AN ELECTRONIC SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL COMPLEX FOR TRAINING STUDENTS UNDER CONDITIONS OF SOCIAL INTERACTION

Anastasia Madyanova
student, Department of Applied Informatics
and Information Technologies in Education,
Nizhny Novgorod Kozma Minin State Pedagogical University,
Russia, N. Novgorod

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматривается вопрос разработки электронного учебно-методического комплекса для обучения студентов на основе модульного похода в условиях социального взаимодействия. Даётся понимание модуля, модульного подхода и его преимущества с точки зрения разработки электронного учебно-методического комплекса. Электронный учебно-методический комплекс для обучения студентов в условиях социального взаимодействия носит системный характер и рассматривается как часть системы непрерывного формирования профессиональной компетентности студентов.

ABSTRACT

This article addresses the issue of developing an electronic educational and methodological complex for teaching students on the basis of a modular approach in conditions of social interaction. It gives an understanding of the module, the modular

approach and its advantages in terms of developing an electronic training complex. The electronic educational-methodical complex for teaching students in conditions of social interaction is systemic in nature and is considered as part of the system of continuous formation of students' professional competence.

Ключевые слова: электронный учебно-методический комплекс, модульный подход, модуль, социальное взаимодействие.

Keywords: electronic educational complex, modular approach, module, social interaction.

В современной тенденции к развитию высшего профессионального образования разработка инновационных подходов к обучению тесно связана с информационными технологиями, в первую очередь с электронными учебно-методическими комплексами для обучения студентов, отвечающими современным требованиям подготовки специалистов, бакалавров, магистров. На сегодняшний день имеется большое количество различных образовательных технологий и программных продуктов, в том числе таких, которые отвечают целям организации непрерывного обучения студентов в вузе.

Под электронным учебно-методическим комплексом в общем смысле понимается программный мультимедиа продукт для обучения определённых целевых групп, обеспечивающий непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения и содержащий систематизированные и организационные, теоретические и практические материалы, а также систему контроля и оценки результатов построенные на принципах интерактивности и дистанционности [7, с. 109].

Состав электронного учебно-методического комплекса определяется содержанием рабочей программы по соответствующей дисциплине. Чтобы повысить качество образования учебные учреждения следуют требованиям содержащимся в федеральных, государственных и профессиональных

стандартах. В этих стандартах содержаться предписания, регламентирующие предмет и деятельность субъектов образования.

Необходимым условием для перехода на новую образовательную модель является преобразование предметно-тематической структуры учебного материала в системно-деятельностную. В такой структуре учебного материала содержания построение каждого блока обеспечивает личностную заинтересованность, мотивацию к саморазвитию через деятельностное освоение. При создании структуры содержания необходимо найти средства и методы наиболее рационального уплотнения материала, нужно систематизировать информацию, используя как можно более малый объём фактического материала, из-за беспрерывно увеличивающегося потока научной информации.

В качестве такого средства выступает модуль, его можно расценивать как фактор развития сознания человека и системного познания мира [2, с. 87-91].

Модульный подход в образовании впервые упоминается в зарубежных источниках в 1960-х. В отечественном образовании модульный подход стали применять с 1980-х годов. Теория и практика модульного подхода подробно рассмотрены в работах таких авторов как: А.И. Макшеева, Л.М. Перминова, Т.И. Шамова.

Понятия модуль и модульный подход имеют множество трактовок в зависимости от области знаний, в которой они используются.

Модуль берёт свои корни от латинского слова (modulus) - мера, единица измерения.

Модуль в педагогике - это функциональный, логично обусловленный узел учебно-воспитательного процесса, завершенный блок дидактически адаптированной информации [7].

В нашем случае, модуль играет роль системы электронных учебных мероприятий, посвящённых определенному содержанию или теме.

Таким образом, с помощью модуля участники цифрового образовательного процесса взаимодействуют. Модуль позволяет установить смысл обсуждаемых понятий, а также постоянно уточнять и дополнять их с помощью различных

информационных источников. Это являться одним из главных преимуществ модуля как универсального средства развития сознания.

Организация содержания электронного обучения с помощью модуля, исключает противоречие между предметно-дисциплинарным представлением содержания образования, с одной стороны, и необходимостью интеграции знаний, усваиваемых обучающимися в процессе обучения, - с другой.

Между участниками образовательного процесса модуль выступает как средство организации содержания и осуществления информационного обмена.

Модульная структура содержания электронного учебно-методического комплекса дает возможность для быстрого установления информационных каналов взаимодействия с источниками информации, такими как педагоги, сокурсники; электронные учебные издания, банки данных и др.

Структура электронного учебно-методического комплекса для обучения студентов включает в себя:

- входной блок: подготовка студента к изучению дисциплины;

Начальный опрос (анкетирование) студентов, проверка начальных знаний и умений, рекомендации по актуализации знаний, план-график изучения дисциплины.

- обучающий блок: обеспечение условий для изучения дисциплины;

Лекционные занятия (конспект лекций, ссылки на форумы, чаты по проблеме, e-mail преподавателя для обсуждения темы); Семинарские занятия; Лабораторные работы

- блок самоконтроля: развитие самостоятельности студента на основе средств самоконтроля и самокорректировки;

Промежуточный контроль (Вопросы, упражнения, тесты для самоконтроля)

- исследовательский блок: развитие научно-исследовательских умений студента;

Самостоятельная работа студента (литература, дополнительный материал, общение с использованием современных средств коммуникации (чат, форум, e-mail)); Научно-исследовательская работа.

- итоговый блок: оценка результатов обучения.

Контроль полученных знаний и умений; Итоговый опрос (Электронная анкета); Учебные достижения (Технологическая карта изучения дисциплины)

Модульная структура содержания электронного учебно-методического комплекса показывает системное строение его предметного пространства и тем самым закладывает основы для системного освоения учебного материала.

В целом об эффективности разработки электронных учебно-методических комплексов на основе модульного подхода для обучения студентов в рамках социального взаимодействия позволяет говорить то, что она помогает:

- гибко адаптировать студентов к будущей профессиональной деятельности;
- развивать активность, самостоятельность, креативность будущих профессионалов, работая в проектных группах;
- формировать готовность студентов к выполнению конкретных трудовых действий;
- обеспечивать личностно-профессиональное развитие каждого студента.

Список литературы:

1. Имжарова З.У. Метод проектов в организации самостоятельной деятельности учащихся / З.У. Имжарова, А.Б. Кусаинова // Вестник Актюбинского государственного педагогического института. - 2010. - № 1(21).
2. Имжарова З.У. Как эффективно взаимодействовать в сетевом сообществе: методическое пособие / З.У.Имжарова, А.К.Тогайбаева. - Актобе: Изд-во АГПИ, 2001. – 40 с.
3. Имжарова З.У. Практико-ориентированное образование в реализации компетент-ностного подхода / З.У. Имжарова, К. Туленова. // Управление инновационными процессами в региональной системе образования: материалы международной научно-практической конференции. - Уральск, 2008.
4. Маркова С.М., Проектировочная деятельность педагога как творческий процесс / С.М. Маркова, В.Г. Горлова // Вестник Мининского университета. 2014. - № 3. - URL: http:// http://www.mininuniver.ru/scientific/scientific_activities/vestnik/archive/room-3-_7_-2014 (дата обращения: 13.03.2015).

5. Макшеева А.И. Моделирование методического обеспечения экологического обучения студентов вуза / А.И. Макшеева // Вестник Мининского университета. - 2014. - № 1. .URL: http:// http://www.mininuniver.ru/scientific/scientific_activities/vestnik/archive/no5 (дата обращения: 13.03.2015).
6. Найн А.Я. Методологические основания проектирования и оценки алгоритма качества образовательного процесса в современном образовательном учреждении / А.Я. Найн // Формирование эмпатийной культуры руководителя образования. - Новосибирск, 2003. - С. 113-116.
7. Радченко М.Г. 1С: Предприятие 8.2 Практическое пособие разработчика. Примеры и типовые приемы /М.Г. Радченко. - М.: ООО «1С-Паблишинг», 2009. - 872 с.
8. Сериков Г.Н. Управление образованием: системная интерпретация: монография / Г.Н. Сериков. - Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1998. – 664 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ДИСЛЕКСИЕЙ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Момина Альбина Германовна
студент,
Филиал Ставропольского Государственного Педагогического Института
в г. Буденновске,
РФ, г. Буденновск

Бабенко Елена Анатольевна
научный руководитель, ст. преподаватель
кафедры начального образования и гуманитарных дисциплин,
Филиал Ставропольского Государственного Педагогического Института
в г. Буденновске,
РФ, г. Буденновск
E-mail: babenko2410@mail.ru

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются актуальные проблемы сопровождения детей с дислексией, анализируются методические рекомендации по нарушению чтения, затрагивается вопрос о визуальной организации материала в учебной книге для дислексиков, делаются выводы о визуальной гармонии печатной продукции.

Ключевые слова: дислексия; нарушение чтения; коррекция дислексии.

Изучение опыта коррекционной работы показывает, что приоритетными в работе при преодолению и профилактике дислексии признаются коррекция нарушений устной речи (к ним относят нарушенность звуковой стороны речи и фонематического восприятия) и письма, тогда как преодоление нарушений чтения характеризуется второстепенным и необязательным характером. Поскольку нарушениям письма свойственно большое число дисграфических ошибок в письменных работах учащихся, они вызывают тревогу у педагогов и родителей. Именно повышенное количество орфографических и дисграфических ошибок письма служит причиной включения ребенка в коррекционную работу.

Трудности чтения часто не отмечаются и долго остаются без внимания. Ни групповые, ни индивидуальные занятия по коррекции дислексии не являются распространенными. Во многом это связано с тем, что подавляющее большинство имеющихся методик содержит упражнения только для преодоления специфических ошибок письма, коррекция нарушений чтения представлена фрагментарно или отсутствует вовсе (Л.Н. Ефименкова, Г.Г. Мисаренко, И.Н. Садовникова).

В результате логопедическая работа по преодолению нарушения чтения сводится к формированию звукового анализа и синтеза, зрительных образов букв, развитию звуко-буквенных связей и обучению слогослиянию. Примечательно, что в это же самое время чтение включается в различные учебные виды работ в качестве обслуживающего инструмента. Упражнения, предлагаемые детям (в том числе и на логопедических занятиях), содержат письменные инструкции, которые ребенок должен самостоятельно прочитать, большинство заданий предполагает прочтение учебных текстов, поиск в них информации и т.д., что формирует у ребенка с дислексией не только негативное отношение к чтению, но и нежелание учиться. При благоприятном исходе, в том случае, если ребенок был зачислен в логопедическую группу и своевременно получил помощь, к концу обучения в начальной школе он, как правило, владеет техническими приемами чтения, обеспечивающими ему возможность дальнейшего обучения.

Имеющиеся методические рекомендации в области преодоления зрительного дефицита и формирования буквенного гнозиса, на наш взгляд, не отличаются системностью. Обучение детей с дислексией требует разработки двух методических аспектов. Во-первых, необходим критический анализ и модификации учебных пособий для младших школьников с особыми образовательными потребностями. Во-вторых, требуются специальные технологии формирования буквенного гнозиса у детей с дислексией и предрасположенностью к ней.

Вопрос о визуальной организации материала в учебной книге, которая предлагается детям с дислексией, остается малоизученным. Развитие зрительной работоспособности, внимания может быть обеспечено технологией подачи

упражнений и текстов на странице. Ведь именно строку, текст ребенок и должен просканировать, удержать, опознать.

Первое, на что следует обратить внимание, это минимизация «шума». Необходимо снизить количество иллюстративно-текстовых блоков, исключить использование рамок, теней, цветных полей. Блоки-упражнения должны легко вычленяться на странице. Прослеживание внутри этих блоков должно быть горизонтальным. Шрифтовое оформление учебника следует делать лаконичным. Использование 5-6 шрифтов или размеров дезориентирует ребенка с дислексией. Они вводятся для того, чтобы отделить тексты разного назначения. Нам кажется, что страница должна содержать только текст, предназначенный для ученика (а не учителя или родителя).

Вопросы визуальной гармонии печатной продукции тяжело поддаются описанию. Но можно обратить внимание на ряд моментов. Большую роль в формировании навыка чтения играет постепенное увеличение длины строки. Дать какую-то абсолютную рекомендацию нельзя, т.к. комфортное восприятие длины строки зависит от размера страницы, шрифта, величины междустрочного пространства и межсловных пробелов (апрошей) [2]. Размер шрифта для начинающих чтецов традиционно увеличен, что заставляет увеличивать и междустрочный интервал (интерлиньяж). «Золотое правило» классической типографики: межстрочный интервал значимо больше высоты строчных букв и апроша [2]. Во многих современных учебниках этот принцип не соблюдается.

Грамотная визуальная организация материала для чтения может способствовать уменьшению зрительных трудностей детей и формированию правильных зрительно-моторных навыков. Что касается технологии формирования буквенного гнозиса, то обнаруживается, что имеющиеся методические рекомендации не учитывают необходимости развития различных аспектов зрительного опознания при чтении. Обычно авторы предлагают отдельные приемы работы, игры с буквами [1]. Наиболее часто рекомендуются задания по опознанию зашумленных букв (наложенных, перечеркнутых, расположенных на сложном фоне). Причем уровень «шума» в предлагаемых рисунках весьма

вариабелен: от совершенно неконкурентных комбинаций буквы и зашумляющих объектов до трудно читаемых стимулов. Как это ни странно, весьма распространены задания на различение правильно и зеркально изображенных букв. Порой они даже включаются в буквари на этапе первого знакомства с буквой. Подобные упражнения создают неустойчивость зрительного образа буквы.

Возрастные особенности детей с нарушениями чтения также редко принимаются во внимание. Можно встретить рекомендации, в которых один и тот же набор игр предлагается дошкольникам и ученикам 3-4 классов. Небходимо подбирать упражнения с четкой возрастной адресованностью, с привязкой к читательскому стажу ребенка. Кроме того, нужно помнить о детерминированности типа игр с буквой ее графическими особенностями. Приемы конструирования не должны быть одинаковыми для симметричных и несимметричных букв. При дифференциации оптически сходных букв объем и последовательность упражнений должна зависеть от количества букв-конкурентов в цепочке (п-н, х-ж, Р-В-Б, ц-ш-щ) и т.д.

На наш взгляд, построение технологии специальной коррекционной работы по развитию буквенного гнозиса у детей с особыми образовательными потребностями является актуальной и не решенной на сегодняшний день задачей.

Считается, что формирование осмысленного, вдумчивого чтения, включающее элементы литературоведческого анализа текста, его рефлексии происходит в средней и старшей школе. Однако после окончания начальной школы, учащиеся с трудностями чтения перестают получать логопедическую помощь, и важнейший пласт чтения, который составляет смысловой компонент, остается недоступным для этих учащихся.

Таким образом, дислексия рассматривается учеными как феномен, препятствующий становлению языковой личности ребенка, способной к социализации и саморазвитию. Данное нарушение как патологический вариант овладения чтением формирует значимые преграды для обучения, получения профессии, социокультурного становления личности.

Современное понимание дислексии основано на рассмотрении ее как первичного нарушения речеязыкового развития ребенка. Выделяются различные модели, объясняющие механизмы возникновения и течения дислексии: теории зрительного дефицита, теория речевого дефицита. Однако во всех моделях этого типа учитывается воздействие каждого из факторов в отдельности, в изолированном рассмотрении, на общее состояние чтения и практически не учитывается их взаимодействие между собой, влияние друг на друга.

Полифакторность предполагает множественность сценариев развития дислексии и, соответственно, коррекционных маршрутов в зависимости от выраженности патологического фактора.

Система помощи детям с дислексией должна ориентироваться на формирование операционального состава чтения: его правильности, скорости, точности. В соответствии с чем необходимо выстраивать систему диагностики, профилактики и коррекции нарушений чтения.

Список литературы:

1. Алтухова Т.А. Коррекция нарушений чтения у учащихся начальных классов с трудностями в обучении: пособие для учителей начальных классов. – Белгород : Изд-во Белгородского государственного ун-та, 1998. – 116 с.
2. Волкова Л.С. Вопросы дифференциальной комплексной диагностики и коррекции аномального речевого развития// Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление: межвуз. сб. науч. тр. / РГПУ им. А.И. Герцена / Отв. ред. В.А. Ковшиков. – СПб. : Образование, 1992. – С. 27-29.

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Орлюкова Анна Юрьевна
студент, факультет экономики и управления,
Уральский государственный университет путей сообщения,
РФ, г. Екатеринбург
E-mail: aorlyukova@mail.ru

Кондрачук Ольга Евгеньевна
научный руководитель,
ст. преподаватель кафедры «Экономика транспорта»,
Уральский государственный университет путей сообщения,
РФ, г. Екатеринбург
E-mail: kolga-70@mail.ru

THE ROLE OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Anna Orlyukova
student,
Faculty of Economics and Management
Ural State University of Railway Transport,
Russia, Yekaterinburg

Olga E. Kondrachuk
scientific adviser,
senior Lecturer Department of "Economics of Transport"
Ural State University of Railway Transport,
Russia, Yekaterinburg

АННОТАЦИЯ

В статье предлагается к рассмотрению тема инноваций в современном образовании, образование с психологической точки зрения, роль педагогической психологии. Исследование педагогики опирается на несколько методов, использование которых позволяет обеспечить быстрое реагирование на изменения в образовательной сфере. Результатом данной работы является анализ содержания современного образования, роль педагога с точки зрения руководителя и специалиста, а также психолога и воспитателя. Поскольку педагог не только обучает детей, он воспитывает будущих специалистов для великой страны.

ABSTRACT

The article offers to consider the topic of innovations in modern education, education from a psychological point of view, the role of pedagogical psychology. The study of pedagogy is based on several methods, the use of which allows for a rapid response to changes in the educational sphere. The result of this work is an analysis of the content of modern education, the role of the teacher from the point of view of the head and specialist, as well as a psychologist and educator. Since the teacher not only teaches children, he educates future specialists for a great country.

Ключевые слова: современное образование, обучение, психология, педагогика.

Keywords: contemporary education, training, psychology, pedagogics.

Современное образование является системой, предусматривающей развитие всего общества, а также фундаментом развития индивидуума. Граждане России имеют возможность получения бесплатного образования. Современные условия жизни поднимают планку требований к уровню образования человека.

Совершенствование современной психологии и педагогики является одной из основных задач политики в России. Новшества в европейских институтах образования во многом влияют на методы педагогики в нашей стране. Стандартизация, унификация являются тенденцией развития системы образования в течение нескольких лет. В настоящее время существуют проблемы в российской системе образования, которые следует преодолеть.

Педагогика включает в себя обучение человека, передачу ценного опыта для дальнейшего использования. Качество преподаваемого материала, как и самого процесса обучения во многом зависит от профессиональной подготовки самих преподавателей. Для обучающихся важен высокий уровень знаний, так как это востребовано на современном рынке труда в любой из стран. Высокий уровень знаний обеспечит здоровую конкуренцию на рынке труда и в дальнейшем высокое качество оказанных работ, услуг. Соответственно,

конкурентоспособность специалистов российского рынка труда переходит в конкурентоспособность страны на мировом рынке.

Школьное образование представляет собой основу, начало пути для дальнейшего обучения и развития. В школе человек получает начальный и средний уровень образования. Высшее образование, наиболее ценное и позволяет человеку подняться на высокий социальный уровень.

Отношение к процессу образования разное. Для одного человека процесс образования является интересным и увлекательным, а другой учится лишь для получения документа об образовании. Образованный и грамотный человек ставит перед собой высокие цели и имеет бОльшие возможности к их достижению, он стремится к развитию. Образование является ценным кладом во все времена.

Целью образования является не только получение знаний и умений, но и воспитание человека согласно интересам общества и государства. В этом цели педагогики и психологии.

Психология обучения или педагогическая психология является одной из развитой областей психологии. Необходимо брать во внимание психологические особенности детей, их индивидуальность для успешного освоения ими новых знаний и умений. При обнаружении особенностей к учащемуся применяются особые методы обучения. На усвоение материала влияет и взаимодействие обучающихся между собой, во время осуществления конкретной познавательной деятельности. Учебная программа имеет целенаправленный характер, который заключается в последовательной передаче социального и социокультурного опыта другому человеку в рамках различных социальных институтов.

Такие понятия, как личность, развитие, взаимодействие используются как в педагогике, так и в психологии. В наше время в педагогической деятельности активно применяются психологические методики, тесты, анкеты.

Психология и педагогика являются самостоятельными науками, но стоит упомянуть, что результаты их исследований рассматриваются совместно. Взаимодействуя с другими науками, психология и педагогика перенимают новые методы и концепции.

Педагогическая психология позволяет подготовить детей к школьному образованию, сформировать положительную мотивацию к обучению. В последнее время в педагогической психологии появились новые темы для исследования данной проблемы: сохранение психологического или личностного здоровья учащихся; технологии обучения, помогающие сберечь здоровье; безопасность среды образования; личностная зрелость и компетентность обучающихся и преподавателей.

"Мы лишаем детей будущего, если продолжаем учить сегодня так, как учили этому вчера" сказал американский философ и педагог Д. Дьюи [3, с. 1].

Другими словами образование – это призвание воспитывать граждан государства.

Общечеловеческие ценности в этом случае определяют сторону развития и поведения человека, делая его жизнь и жизнь окружающих более безопасной и многогранной. Ценности могут находиться в форме правил и норм, но в тоже время могут включать в себя любовь к людям, природе и родине, уважение, культуру и многое другое. Не стоит забывать, что общечеловеческие ценности не ограничивают свободу человека и других людей, а направляют жизнь на совершенствование.

Психология занимает одну из центральных позиций в жизни человека, потому что эта наука о нем самом и его поведении. Психология взаимодействует со многими науками, в том числе и с педагогикой и образовательным процессом.

Некоторые ученые считают педагогическую психологию отдельной наукой.

В работах К.Д. Ушинского говорится что, развитие речи ребенка связано с развитием его мышления и является одним из условий формирования его представлений о мире и развития его личности [6, с. 96]. Об этом утверждал и чешский педагог Я.А. Коменский.

Педагог, учитывающий психологические особенности человека, с успехом достигает поставленных образовательных и воспитательных целей.

Можно сделать вывод, что на эффективность образовательного процесса влияет психология. Поэтому одной из основных задач педагогов является

грамотное использование научных и практических знаний при осуществлении образовательной деятельности.

В настоящее время рассматриваются некоторые изменения, нововведения, касающиеся системы образования. Ведется работа по переходу к большей цифровизации обучения. Например, тестирование с помощью онлайн-порталов. На занятиях по основам безопасности жизнедеятельности будут затронуты новые темы. К ним относятся: борьба с терроризмом, мошенничество в интернете и буллинг (травля). Эти проблемы важно рассмотреть, так как в будущем обучающимся нужно быть подготовленным к реальным и не всегда благоприятным условиям в интернете и жизни, знать, как обезопасить себя и окружающих.

Готовится к запуску новый вид экспертизы учебников для исключения ошибок, а также для перевода на новые стандарты образования.

Экс-министр просвещения О. Васильева отметила, что дополнительное профессиональное образование для педагогов нуждается в модернизации, оно должно стать персонифицированным с использованием современных форматов обучения и актуального содержания программ. Поэтому для преподавателей появится обязанность проходить повышение квалификации по новейшей единой модели.

С января 2020 года работает программа «Земский учитель». Участникам программы предусматривается денежная выплата в размере 2 млн. рублей на Дальнем Востоке и 1 млн. рублей — в остальных регионах. Всего на программу из федерального бюджета предусмотрено около 4 млрд. рублей.

Интернет уже довольно долгое время укрепился в нашей жизни, включая сферу образования, с помощью него легко упорядочить и найти информацию, сократить время и средства на хранение бумажных документов, дневников и учебников. Но в тоже время необходимо решить проблему отрицательного воздействия интернета на неокрепшую психику ребенка. Психолог Ольга Кузнецова отметила, что полный уход в виртуальную реальность ведет к потере эмоциональной эмпатии, отсутствию грани между интернетом и реальностью, человек теряет способность к диалогу. Она считает, интернет не влияет

на взрослого со сформировавшейся психикой человека, чего нельзя сказать о подростках. Как правило, для них последствия могут быть разнообразными, в том числе потеря чувства ответственности за свои слова и действия. Но окружение школьника, его семья, педагоги должны правильно формировать осознанный взгляд на реальную жизнь детей и подростков.

В современном мире информация и знания растут высокими темпами, по этой причине учащиеся должны научиться обрабатывать, анализировать и использовать необходимую им информацию, а также научиться адаптировать полученные навыки и применять их во всех сферах жизни и использовать в различных жизненных ситуациях. Школы должны разрабатывать новые способы преподавания и обучения, отражающие меняющийся мир.

Целью школы должна быть подготовка учащихся к успеху после окончания учебы, поэтому отдается приоритет тем знаниям и навыкам, которые будут наиболее востребованы в будущей профессии. Сотрудничество с другими студентами по всему миру в рамках значимых реальных проектов является необходимым инструментом для развития международной грамотности.

Преподавателям необходимо поддерживать интерес школьников и студентов к образованию, помогая им увидеть, как то, что они узнают, готовит их к жизни в реальном мире, а также мотивировать учащихся стать еще более творческими. В тоже время учащимся нужно уметь привить такую черту характера, как любознательность, поскольку она является основополагающей для непрерывного обучения. Сегодня студенты должны развивать сильное критическое мышление и навыки межличностного общения, чтобы быть успешными в этом сложном, меняющемся мире.

Современные педагоги имеют в своем распоряжении мощные средства обучения. Эти инструменты позволяют им дать, скооперировать и даже получать новые знания гораздо быстрее, чем их предшественники.

Поэтому преподаватель призван помочь ученикам научиться мыслить, видеть красоту в повседневной жизни, мыслить образно, стать интеллектуально развитой и интересной творческой личностью. Ведь именно преподаватель

стоит у истоков развития тех способностей и качеств личности человека, которые необходимы сформировавшемуся человеку для решения глобальных современных задач.

Список литературы:

1. Блонский П.П., Психология и педагогика. Избранные труды 2-е изд., срер. – М.: Издательство Юрайт, 2016.- 161 с.
2. Вайндорф-Сысоева М.Е. Педагогика: учеб. пособие. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2010. – 432 с.
3. Роденкова Н.С. Моё призвание – дошкольное образование // Журнал Педагог. – 2018. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL https://zhurnalpedagog.ru/servisy/publik/publ?id=8754 (дата обращения 03.06.2020).
4. Ушинский К.Д. Педагогика. Избранные работы / К.Д. Ушинский. – 2-е изд., стер. – М. : Издательство Юрайт, 2017. – 284 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДОЛГЕ, ЧЕСТИ И ДОСТОИНСТВЕ У ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Плотникова Людмила Геннадьевна
студент,
факультет педагогики и психологии,
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»,
РФ, г. Киров
E-mail: luda.plotnickova2012@yandex.ru

FORMATION OF INITIAL IDEAS ABOUT DUTY, HONOR AND DIGNITY IN THIRD-GRADERS IN THE PROCESS OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Lyudmila Plotnikova
student,
faculty of pedagogy and psychology,
Vyatka state University,
Russia, Kirov

АННОТАЦИЯ

Актуальность исследуемой проблемы определяется потребностью в формировании нравственных ценностей младших школьников.

Целью данной работы является выявление педагогических условий формирования первоначальных представлений о долге, чести и достоинстве у третьеклассников в процессе внеурочной деятельности.

Ведущие **методы** исследования проблемы: теоретический анализ психолого-педагогической литературы и педагогический эксперимент.

Основные **результаты** статьи: раскрыто содержание представлений о долге, чести и достоинстве, определены возможности формирования первоначальных представлений о долге, чести и достоинстве у младших школьников в процессе внеурочной деятельности, представлены внеурочные занятия по формированию представлений о долге, чести и достоинстве у третьеклассников.

ABSTRACT

The relevance of the problem is determined by the need to form the moral values of primary school children.

The purpose of this work is to identify the pedagogical conditions for the formation of initial ideas about duty, honor and dignity in third-graders in the process of extracurricular activities.

Leading research methods: theoretical analysis of psychological and pedagogical literature and pedagogical experiment.

The main results of the article: the content of ideas about duty, honor and dignity is disclosed, the possibilities of forming initial ideas about duty, honor and dignity in younger students in the process of extracurricular activities are determined, extracurricular classes on the formation of ideas about duty, honor and dignity in third-graders are presented.

Ключевые слова: представления о долге, чести, достоинстве, младшие школьники, третьеклассники, внеурочная деятельность.

Keywords: ideas about duty, honor, dignity, primary school children, third graders, extracurricular activities.

В распоряжении Правительства Российской Федерации, которое определяет стратегию развития и воспитания детей в Российской Федерации до 2025 года, перечислены духовно-нравственные ценности нашей страны. Стратегия развития и воспитания опирается на систему духовно-нравственных ценностей, таких как честь, достоинство, совесть, справедливость, воля, вера, а также исполнение долга перед собой, семьей и Отечеством. Целью воспитания является «развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовно-нравственные ценности» [1].

В процессе развития педагогики на протяжении многих лет решалась проблема духовно-нравственного воспитания. Изучением данной проблемы

занимались следующие педагоги: М.А. Аникеев, Т.И. Петракова, В.С. Соловьёв и другие [2, 3, 4].

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, можем сказать, что долг рассматривается как обязанность человека, честь – это внешнее общественное признание поступков человека, достоинство – это внутренняя уверенность в собственной ценности.

Педагогическими условиями формирования нравственных ценностей, а именно долг, честь и достоинство у младших школьников являются:

1. Необходимо сформировать систему знаний о нравственных ценностях и конкретно о долге, чести и достоинстве (когнитивный критерий).

2. Далее на основе имеющихся знаний, младшие школьники будут способны анализировать свои поступки и поступки сверстников (оценочно-эмоциональный критерий).

3. Следующее условие заключается в сформированности моральных мотивов для руководства нравственными поступками, их анализа, и оценки ситуации (мотивационный критерий).

4. Нравственные ценности, такие как долг, честь и достоинство будут закреплены в поведении школьника (поведенческий критерий).

При этом существуют три группы методов нравственного воспитания школьников:

- методы, формирующие сознание (рассказ, объяснение, разъяснение, лекция, этическая беседа, увещевание, внушение, диспут, доклад, пример);
- методы по организации деятельности и формированию поведения (упражнение, поручение, воспитывающие ситуации);
- методы, стимулирующие школьников (поощрение, наказание).

Осуществлять нравственное воспитание младших школьников можно посредством книг, мультфильмов, фильмов, журналов (специальные детские издания), телевидения, театра, выставок, музеев, игр, природы.

Поскольку данная работа имела опытно-экспериментальный характер, было проведено исследование, направленное на формирование первоначальных представлений о долге, чести и достоинстве у третьеклассников в процессе внеурочной деятельности. Мы предполагали, что организация внеурочной деятельности будет способствовать формированию первоначальных представлений о долге, чести и достоинстве у третьеклассников при соблюдении следующих условий: будут выделены критерии и показатели сформированности представлений о долге, чести и достоинстве у третьеклассников; группа нравственных понятий, а именно, долг, честь и достоинство, будет формироваться на примере семьи, других людей и различных профессий; в процессе обучения будут использоваться разные формы и средства внеурочной деятельности.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе КОГОБУ «Основная школа д. Первые Бобровы Даровского района». Для исследования были выбраны две группы детей 3 классе по 11 человек (22 испытуемых).

Исследование проводилось в течение 5 месяцев поэтапно и включало в себя констатирующий, формирующий, контрольный эксперименты.

Цель констатирующего эксперимента – выявить исходный уровень сформированности первоначальных представлений о долге, чести и достоинстве у третьеклассников.

Для определения, каким уровнем сформированности первоначальных представлений о долге, чести и достоинстве обладают учащиеся, мы провели диагностику основных критериев – когнитивный, эмоционально-чувственный, поведенческий.

В таблице 1 представлено описание уровней сформированности представлений о долге, чести и достоинстве у младших школьников.

Таблица 1.

Шкала определения уровней сформированности представлений о долге, чести и достоинстве у младших школьников

Уровни	Компоненты нравственных ценностей (долг, честь, достоинство)		
	Когнитивный	**Эмоционально-чувственный**	**Поведенческий**
Высокий	у ребенка сформированы самостоятельные и устойчивые суждения о нравственных ценностях (долг, честь, достоинство), сформировано умение давать содержательную характеристику нравственным ценностям (долг, честь, достоинство), ребенок способен анализировать проявление ценностей в собственном поведении.	ребенок при помощи эмоций может показывать отношение к нравствен-ным ценностям (долг, честь, достоинство), глубина, устойчивость и сила нравственных ценностей (долг, честь, достоинство) стабильна.	ребенок имеет сформированные навыки и привычки поведения, умеет делать нравственный выбор в процессе жизнедеятельности, выражается стремление к нравственному идеалу.
Средний	у ребенка проявляются самостоятельные и устойчивые суждения о нравственных ценностях (долг, честь, достоинство), способен давать содержательную характеристику нравственным ценностям (долг, честь, достоинство), ребенок не способен анализировать проявление ценностей в собственном поведении.	ребенок при помощи эмоций может показывать отношение к нравственным ценностям (долг, честь, достоинство), глубина, устойчивость и сила нравственных ценностей (долг, честь, достоинство) не стабильна.	ребенок имеет сформированные навыки и привычки поведения, не всегда делает нравственный выбор в процессе жизнедеятельности, стремление к нравственному идеалу не стабильно.
Низкий	у ребенка не сформированы самостоятельные и устойчивые суждения о нравственных ценностях (долг, честь, достоинство), не сформировано умение давать содержательную характеристику нравственным ценностям (долг, честь, достоинство), ребенок не способен анализировать проявление ценностей в собственном поведении.	ребенок эмоционально не показывает отношение к нравственным ценностям (долг, честь, достоинство), глубина, устойчивость и сила нравственных ценностей (долг, честь, достоинство) не выражена.	ребенок не имеет сформированных навыков и привычек поведения, не умеет делать нравственный выбор в процессе жизнедеятельности, не выражается стремление к нравственному идеалу.

Проведя диагностическую работу, нам удалось выяснить, что в экспе-риментальной группе 36% учеников имеют средний уровень, 64% учеников имеют низкий уровень сформированности представлений о долге, чести и достоинстве. В контрольной группе 27% учеников имеют средний уровень,

73% учеников имеют низкий уровень сформированности представлений о долге, чести и достоинстве. Таким образом, дальнейшая формирующая работа проходила с детьми первой группы.

На формирующем этапе опытно-экспериментального исследования была поставлена цель - проверить эффективность условий формирования первоначальных представлений о долге, чести и достоинстве у третьеклассников во внеурочной деятельности.

Занятия проводились в течение двух месяцев, где были соблюдены условия, влияющие на формирование первоначальных представлений о долге, чести и достоинстве у третьеклассников. Занятия проводились раз в две недели, продолжительностью 45 минут (1 академический час). Занятия разрабатывались с учетом условий, которые повлияли на формирование представлений о долге, чести и достоинстве.

Для примера приведем описание трех занятий.

На первом занятии под названием «Нравственные ценности: долг» ученики познакомились с понятием долг. Прочитали арабскую сказку и обсудили мораль, которую она несла. Затем дети работали с распечатками, где было необходимо соотнести примеры долга с ситуациями из жизни. Данная работа понравилось ученикам. Занятие закончили тем, что детям необходимо было продолжить предложение: Я хочу быть человеком долга, чтобы … Необходимо следовать моральному долгу, потому что …. После проведения данного занятия мнения детей о долге, как нравственной ценности, изменилось.

Второе занятие на тему «Нравственные ценности: честь и достоинство» прошло хорошо, детям было интересно узнавать новое, и воспринимать нравственные понятия с другой стороны. Дети определяли понятия чести и достоинства. Рассмотрели понятие честь с точки зрения офицеров и женщин. Школьники составили свой собственный кодекс чести и решили жить согласно кодексу. Послушали и проанализировали притчу о чести.

Третье занятие было посвящено долгу, чести и достоинству людей разных профессий. Ученики узнали о нравственных ценностях людей разных профессий,

узнали на примерах о поступках людей. Рассказали о подвигах военных, и какими ценностями обладали эти люди.

Для того чтобы определить результаты влияния условий на формирование первоначальных представлений о долге, чести и достоинстве у третьеклассников необходимо провести контрольный этап эксперимента, а также выполнить сравнительный анализ уровней экспериментальной и контрольной групп на предмет влияния формирующей работы.

Цель контрольного эксперимента – выявление динамики уровня сформированности первоначальных представлений о долге, чести и достоинстве у третьеклассников.

По результатам повторного диагностирования учащихся можем сказать, что показатели в экспериментальной группе изменились. Высокий уровень в экспериментальной группе увеличился на 6 человек (55%), средний уровень составил 5 учеников(45%), а низкий уровень не выявлен. В контрольной группе показатели высокого, среднего, низкого уровня остались прежними.

Таким образом, видна положительная динамика в экспериментальной группе после реализации серии занятий направленных на формирование первоначальных представлений о долге, чести и достоинстве у третьеклассников. Проведенная серия занятий в рамках формирующего эксперимента с третьеклассниками из экспериментальной группы повысила уровень сформированности первоначальных представлений о долге, чести и достоинстве. Поэтому, цель достигнута и задачи, поставленные на контрольном этапе опытно-экспериментального исследования, реализованы. Гипотеза нашла свое экспериментальное подтверждение, а именно доказана эффективность предполагаемых в начале работы условий: группа нравственных понятий, а именно, долг, честь и достоинство, формировалась на примере семьи, других людей и различных профессий; в процессе обучения будут использоваться разные формы и средства внеурочной деятельности.

Список литературы:

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996 г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года».
2. Аникеев М.В. Формирование духовных ценностей у младших школьников через актуализацию веры в нравственный идеал: автореф. дис… канд. пед. наук 13.00.01 / М.В. Аникеев. – М., 2004. – 23 с.
3. Петракова Т.И. Духовные основы нравственного воспитания [Текст] / Т.И. Петракова. – М.: Импэто, 1997. – 94 с.
4. Соловьев В.С. Оправдание добра: нравственная философия [Текст] / В.С. Соловьев. – М.: Академический проект, 2010. – 671 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПЛАТФОРМА ПО СОЗДАНИЮ ВЕБ-КВЕСТОВ LEARNIS В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Сухова Алена Васильевна
студент,
факультет математики и естественных наук
Елабужский институт Казанского федерального университета,
РФ, г. Елабуга
E-mail: Suhova.alena1999@mail.ru

Григорьева Евгения Олеговна
студент,
факультет математики и естественных наук
Елабужский институт Казанского федерального университета,
РФ, г. Елабуга
E-mail: jenny.grig@gmail.com

Ганеева Айгуль Рифовна
научный руководитель, канд. пед. наук,
доц. кафедры математики и прикладной информатики,
Елабужский институт Казанского федерального университета,
РФ, г. Елабуга

В современном мире существует необходимость инновационных методов и форм обучения. Поэтому перед образованием стоит задача поиска новых видов и форм организации учебной деятельности. Так как обучение должно быть развивающим в плане развития самостоятельного, критического и творческого мышления. С этой целью многие учителя уже давно используют проектную технологию, привлекая ресурсы сети Интернет. Но обилие информации в сети и ее качество не только не упрощают процесс работы над проектом, но и усложняют его. Одно из возможных решений данной проблемы – это технология веб-квест. Главная особенность Веб-квеста состоит в следующем: вместо того, чтобы заставлять студентов бесконечно блуждать по сети в поисках необходимой информации, преподаватель дает им список веб-сайтов, соответствующих тематике и уровню знаний. При выполнении веб-квестов студенты не получают готовых ответов или решений, они самостоятельно решают поставленную перед ними задачу. В качестве примера рассмотрим платформу по созданию веб-квестов «Learnis.ru».

Образовательная платформа Learnis направлена на развитие цифрового обучения в школах России. Она подходит для педагогов любой предметной области. Данный сайт представляет собой образовательный сервис, который позволяет создать тесты, опросы, викторины, веб-квесты и игры для использования их в урочной и внеурочной деятельности. Рассмотрим подробнее каждый из представленных инструментов. Веб-квест «Выберись из комнаты» – в данном квесте перед участниками ставится задача выбраться из комнаты, используя различные предметы, находя подсказки и решая логические задачи. Игра «Твоя Викторина» – готовый макет предусматривает размещение до 5 тем по 5 вопросов в каждой. Игра «Объясни мне» – педагогу необходимо добавить определения, понятия и законы. Задача учеников – объяснить значение детям без озвучивания слова так, чтобы они догадались о чем идет речь. Каждый желающий может создать свой квест абсолютно бесплатно, или же войти в уже созданный. Регистрация на сайте не обязательна, преимуществом регистрации является, то что созданные вами квесты не удалятся с течением времени, и у вас всегда будет доступ к ним в личном кабинете. Игры можно использовать на групповых и индивидуальных занятиях, а так же использовать в качестве домашнего задания. Данная платформа адаптирована для детей с 1 по 11 классы, а так же для студентов. Разработчиками платформы являются родные брат и сестра: Новиков Максим Юрьевич – Лауреат конкурса «Учитель года России – 2018» и Новикова Татьяна Юрьевна – Призер конкурса «Инновации в образовании – 2018» [3].

Создать игру не сложно, так как на самом сайте [1] есть небольшая видеоинструкция для новичков, но прежде чем приступить к созданию, необходимо продумать сюжет-сценарий, чтобы в процессе построения не возникло трудностей с расстановкой заданий. Для создания веб-квеста достаточно перейти на главную страницу, нажать кнопку «Создать квест» или «Войти в созданный» и пользоваться им. При построении образовательного квеста, возможно создание отсылок, которые дадут подсказку с ответом на задачи.

Таким способом педагог добавляет содержание своей дисциплины, делает квест образовательным и увлекательным.

Игра, созданная при помощи данного сервиса, была реализована на студентах педагогического направления. Ребята решали математические задачки, при этом разгадывали достопримечательности города Елабуги. Веб-квест позволил познакомиться с историей города Елабуга, тем самым студенты увидели возможности данной образовательной платформы. Несмотря на дистанционный формат проведения квеста, студенты активно принимали участие, отвечали на вопросы ведущего. Используя инструкцию, они справились со всеми предложенными заданиями и разгадали их.

Таким образом, сервис по созданию веб-квестов «Learnis.ru» является находкой для использования информационно-коммуникационных технологий в целях создания урока, ориентированного в первую очередь на учеников, вовлеченных в учебный процесс.

Список литературы:

1. Образовательная платформа Learnis // https://www.learnis.ru (дата обращения: 8.05.2020).
2. Сулейманова Д.Ю. Облачные и инновационные технологии в сервисе и образовании / Д.Ю. Сулейманова. – М.: Русайнс, 2017. – 861 с.
3. Квесты, викторины и игры в обучении https://www.learnis.ru/files/Webinar190210.pdf

ПРИРОДА ВОЗНИКНОВЕНИЯ ДИСЛЕКСИИ КАК НАРУШЕНИЯ ЧТЕНИЯ

Ярыкова Карина Максутовна
студент,
Филиал Ставропольского Государственного Педагогического Института в г. Буденновске,
РФ, г. Буденновск
E-mail: babenko2410@mail.ru

Бабенко Елена Анатольевна
научный руководитель, ст. преподаватель кафедры начального образования и гуманитарных дисциплин,
Филиал Ставропольского Государственного Педагогического Института в г. Буденновске,
РФ, г. Буденновск

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается понятие «дислексия» и сопоставляется с другими определениями данного явления. Автором рассматриваются разные трактовки нарушения чтения, именуемого дислексией, и разные подходы к определению его симптоматики. Выявляются объективные и субъективные причины дислексии, а также те стороны навыка чтения, которые необходимо обследовать при выявлении дислексии.

Ключевые слова: дислексия; нарушения чтения; симптомы дислексии.

В современной отечественной и зарубежной литературе обнаруживаются разнообразные подходы к пониманию природы возникновения нарушения чтения или дислексии. Некоторые российские исследователи приравнивают явление «дислексии» к «специфическим нарушениям чтения», чаще всего эти термины используются как синонимичные. Однако нет единого терминологического определения этому понятию, в связи с различными подходами к изучению данного нарушения: клинико-психологическим и психолого-педагогическим.

С клинически-психологической точки зрения дислексия является особой формой психического дизонтегенеза (нарушение индивидуального развития

организма). Сторонники данного подхода рассматривают дислексию с позиций нарушений операционального состава чтения как сложного сенсомоторного навыка, зависимого от несформированности высших психических функций, которыми обеспечивается данный процесс, где помимо нарушений устной речи, имеются нарушения внимания, зрительного восприятия, памяти [Т.В. Ахутина, М.М. Безруких, О.Б. Иншакова, Р.И. Лалаева, А.Н. Корнев].

Одним из отечественных представителей клинико-психологического подхода в изучении нарушений чтения является А.Н. Корнев, который под дислексией понимает «стойкую избирательную неспособность овладения навыком чтения, несмотря на достаточный для этого уровень интеллектуального и речевого развития, отсутствие нарушений слухового и зрительного анализаторов и оптимальные условия обучения». В основе этого расстройства, считает автор, «лежат нарушения специфических церебральных процессов, в целом составляющих основной функциональный базис навыка чтения» [1, с. 42], что приводит к неспособности овладеть навыком слогослияния, чтению целыми словами, которое часто сопровождается непониманием прочитанного текста.

С психолого-педагогической точки зрения дислексия рассматривается как одна из форм трудностей, связанных с усвоением навыка чтения, и как частичное расстройство процесса чтения, которое приводит к возникновению дальнейших затруднений в овладении данным навыком, сопровождающееся многочисленными ошибками [1]. Научные изыскания Р.И. Левиной и её последователей являются теоретической базой большинства методик, рассматривающих чтение и его нарушения во взаимосвязи с недоразвитием разнообразных речевых компонентов: звукопроизношения, фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, слоговой структуры слова, морфологических и лексико-грамматических обобщений [3].

М.Е. Хватцев определяет дислексию как частичное расстройство процесса чтения, сопровождающееся многочисленными ошибкам, затрудняющим процесс становления навыка чтения [6]. Р.И. Лалаева характеризует дислексию как «частичное нарушение процесса чтения, проявляющееся в стойких и

повторяющихся ошибках чтения, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе чтения» [2, с. 5].

По мнению М.Н. Русецкой, дислексия - это «отклоняющийся вариант генезиса чтения, обусловленный несформированностью речевых, когнитивных или коммуникативных процессов, проявляющийся в нарушении становления читательских компетенций — интегральных показателей овладения ребенком средствами чтения и способами оперирования с ними» [4].

Группа отечественных ученых - педагогов [Ю.Г. Демьянов, В.А. Ковшиков, Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, В.Л. Подобед, Л.Ф. Спирова, Н.А. Цышша, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова и др.] рассматривают чтение и его нарушения с психолого-педагогической стороны во взаимосвязи с несформированностью мнестических процессов, фонематического анализа и синтеза, представлений о морфологическом составе слова, лексико-грамматических понятий, зрительного анализа и синтеза и снижением объёма зрительного восприятия, что связано с «неполноценностью межанализаторного взаимодействия».

Зарубежные ученые под термином «dyslexia» понимают не только нарушения чтения, письма, математических умений и навыков, но также трудности, возникающие с освоением нотной грамоты и любые другие затруднения, которые испытывает ребёнок в процессе обучения.

В Японии нарушение чтения не только не является отдельной патологией, но и считается одним из симптомов неспособности к обучению, в которое входят и такие патологические состояния, как умственная отсталость, эпилепсия, аутизм, при этом, отсутствует четкое определение самого понятия дислексия.

На столь широкое многообразие формулировок одного и того же состояния оказывает влияние принадлежность специалиста к определенной научной области, к отдельным школам или научным течениям, которые занимаются изучением данной проблемы. Но всеми авторами, которые изучают данное нарушение, отмечается, что при возникновении трудностей становления навыка или невозможность овладения навыком чтения у детей должен быть

сохранный уровень умственного и психического созревания, нормальное интеллектуальное развитие.

Дислексия понимается как идиопатическое, специфическое нарушение чтения, которое характеризуется стойкой избирательной неспособностью овладения чтением, несмотря на достаточно развитый уровень интеллектуальных и речевых возможностей, отсутствие нарушений слуховых и зрительных анализаторов и наличие оптимальных условий обучения. Нарушение чтения представляет собой трудности в овладении навыком, которые могут быть связаны как со специфическими расстройствами, так и неспецифическими их вариантами.

Причины отставания в овладении навыком чтения могут быть субъективными (низкая мотивация, конституционально медленный темп овладения учебными навыками) и объективными (низкое качество обучения, нерегулярное посещение школы и т.д.). На наш взгляд, все указанные причины явно являются субъективными. Неоднозначное понимание дислексии и нарушения чтения является следствием того, что различные исследователи используют разнообразные критерии диагностики, характеризующие симптомы возникновения и дислексии, и нарушения чтения.

По данным зарубежных и отечественных авторов распространенность нарушения чтения (дислексии) у детей младшего школьного возраста варьирует от 3% до 25% случаев [48]. В англоязычных странах у 10% - 15% детей встречается дислексия, в Германии у 5% - 7%, в Бельгии - у 4% детей [2], в Китае и Японии - у 1% школьников [5].

В России, по данным О.А. Токаревой, в массовой школе дислексия (алексия) встречается у 3% школьников, в речевых школах - до 22% детей [5]; по данным А.Н Корнева, дислексия обнаруживается у 4,8% обучающихся [1].

Так как понятие дислексии в отечественных и зарубежных источниках описываются по-разному, то и подход к описанию симптомов возникновения дислексии различен. В зарубежных исследованиях при описании симптомов дислексии первостепенное внимание уделяется технической стороне чтения. Основными показателями дефекта считается нарушение скорости и правильности чтения.

Трудности прочтения отдельных слов вне контекста некоторыми учеными также относятся к дислексии, объясняя это тем, что наличие контекста нередко маскирует трудности чтения, так как чтение предложений при хорошем понимании смысла может сопровождаться смысловой догадкой.

В современной отечественной педагогике при диагностике чтения оцениваются как техническая (скорость, способ, правильность чтения), так и семантическая составляющие данного навыка (понимание общего и скрытого смысла прочитанного). Нарушение технической стороны проявляется в низкой скорости чтения, непродуктивном способе чтения, значительном количестве ошибок, допущенных во время чтения. К снижению темпа чтения приводит частое «застревание» на чтении отдельных слов, повторное прочтение букв, отдельных частей слов, слогов или целого слова. Подобные застревания, допускаемые детьми в процессе чтения, сопровождаются частыми остановками движений глаз, переходом с одной строки на другую. По мнению исследователей, чем труднее текст, тем больше остановок совершает ребёнок во время чтения, чем сложнее понимание содержания текста, тем ниже скорость чтения.

Специалисты утверждают, что недостаточность сформированности звукобуквенных образов слов также может оказывать влияние на скорость чтения, замедляя её. По мнению Т.Г. Егорова, внешняя форма слова (сочетание входящих в него букв, его ритмико-слоговая структура, выступающие над или под строкой элементы букв и многое другое), трудноузнаваемость слова нарушает процесс чтения, замедляя скорость его восприятия. К одному из симптомов нарушения чтения относят непродуктивный способ чтения, который проявляется в побуквенном (изолированном назывании всех букв, входящих в состав слова) или позвуковом прочтении (изолированном назывании всех звуков, составляющих читаемое слово), в замедленном переходе от слогового способа чтения (аналитического) к чтению целыми словами и словосочетаниями (синтетическому).

Побуквенное или послоговое чтение может встречаться при послоговом способе чтения, отображая нарушение формирования одного из параметров технической стороны чтения. В.Г. Горецкий и Л.И. Тикунова к непродуктивному

способу чтения относят отрывистое послоговое чтение, имеющие стойкий характер. По мнению А.Н. Корнева, скорость и способ чтения являются взаимосвязанными показателями сформированности навыка чтения вслух. Характер и количество ошибок чтения зависит от сложности текста и от тяжести проявления данного нарушения.

Таким образом, существует множество трактовок дислексии, которые обоснованы разными подходами авторов к данному нарушению. Понятие дислексии в отечественных и зарубежных источниках раскрывается по-разному, соответственно и описание симптомов возникновения дислексии разнится. В зарубежных исследованиях при описании симптомов дислексии первостепенное внимание уделяется технической стороне чтения: показателями дефекта считается нарушение скорости и правильности чтения. В отечественной педагогике оценивается как техническая (скорость, способ, правильность чтения), так и семантическая составляющие данного навыка (понимание общего и скрытого смысла прочитанного).

Список литературы:

1. Корнев А Н. Нарушения чтения и письма у детей. - СПб.: Изд: «МиМ», 1997.-286 с.
2. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р.И. Лалаева.: учебное пособие. - СПб, 1998. – 224 с.
3. Левина Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей: пособие для логопедов и студентов дефектологических факультетов педагогических вузов; под ред. Л.С. Волковой: в 5 кн. / Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. - М.: Гуманитар. Изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 5 кн. – 303 с.
4. Русецкая М.Н. Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования: автореферат дис. ... док. пед. наук: 13.00.03 / Русецкая Маргарита Николаевна. - М., 2009. – 45 с.
5. Токарева О.А Расстройства чтения и письма (дислексия и дисграфия): пособие для логопедов и студентов дефектологических факультетов педагогических вузов; под ред. Л.С. Волковой: в 5 кн. - М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 5 кн. – 303 с.
6. Хватцев М.Е. Логопедия / М.Е. Хватцев. - М.: Медицина, 1959. - 680.

СЕКЦИЯ

«ПСИХОЛОГИЯ»

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТАЦИОННОГО ЕДИНСТВА УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕСС УНИВЕРСИТЕТА

Аношкин Никита Сергеевич
студент,
базовая кафедра истории, педагогики и психологии,
Братский государственный университет,
РФ. г. Братск
E-mail: redfox90196@gmail.com

Лодкина Елена Васильевна
научный руководитель, канд. психол. наук, доц. базовой кафедры ИПиП,
Братский государственный университет,
РФ. г. Братск
E-mail: elena.lodkina.1953@mail.ru

SOCIO-PSYCHOLOGICAL EVALUATION OF VALUE AND ORIENTATION UNITY OF PARTICIPANTS OF THE UNIVERSITY EDUCATIONAL PROCESS

Nikita Anoshkin
student,
basic department of history, pedagogy and psychology
Bratsk State University
Russia, Bratsk

Elena V. Lodkina
supervisor, Ph.D. psychological sciences,
associate professor of the basic department of IPiP
Bratsk State University
Russia, Bratsk

АННОТАЦИЯ

Цель статьи изучение корпоративности студентов и преподавателей БрГУ. Исследования проводились методом анкетирования. Вопросы, предложенные респондентам, были направленны на оценку ценностно-ориентационного

единства отдельных подгрупп и коллектива в целом. В ходе исследования респонденты были разделены на несколько подгрупп, по направления деятельности, и проведен сравнительный анализ уровня корпоративности данных подгрупп. Так же были проанализирован вопрос, о том, какие качества наиболее ценят внутри коллектива. Данные исследования могут быть использованы для повышения качества образования и управленческой деятельности.

ABSTRACT

The purpose of the article is to study the corporate nature of students and teachers of BrSU. The studies were conducted by the questionnaire method. The questions proposed to the respondents were aimed at assessing the value-orientational unity of individual subgroups and the collective as a whole. During the study, respondents were divided into several subgroups, according to the direction of activity, and a comparative analysis of the corporate level of these subgroups was carried out. The question was also analyzed about what qualities are most appreciated within the team. These studies can be used to improve the quality of education and management.

Ключевые слова: корпоративность; анкетирование; коллектив; студенты; преподаватели; университет.

Keywords: corporatism; questioning; collective; students; teachers; university.

Университет – это корпорация с уникальными возможностями по образованию, формированию личностных качеств, развитию творческого потенциала молодых людей. Взаимодействие представителей разных поколений, развитие единого корпоративного духа всех представителей образовательного процесса, является залогом престижности вуза.

Корпоративность - одна из высших форм организации групповых взаимоотношений, это система воззрений, постулирующая интересы группы, приверженность людей, относящихся к одной социальной категории, к интересам, ценностям, образу жизни, территории и другим переменным данной категории.

Одной из форм проявления корпоративности является сплоченность, в отечественной психологии основным индикатором сплоченности является ценностно-ориентационное единство [1 с. 88, 131]. Социологическая трактовка понятия определяет корпоративность как чувство принадлежности к единой группе, в которой индивиды имеют общие взгляды и убеждения [2 с. 44]. Культура корпорации – очень сложное, многослойное, динамичное явление, включающее и материальное, и духовное в поведении организации по отношению к субъектам внешней среды и к собственным сотрудникам [3, с. 18].

Современные корпорации рассматривают культуру как мощный стратегический инструмент, позволяющий ориентировать все подразделения и отдельных работников на общие цели.

В университетской среде особенно велико значение межличностных контактов, коллектив студенческой группы формируется, зарождаются дружеские отношения среди однокурсников, создается взаимоотношения со старшекурсниками, преподавателями, помогающие реализовать каждому студенту свои индивидуальные способности, раскрыть новые возможности формирования личности.

Основным производителем, хранителем и транслятором социокультурных ценностей в ВУЗе выступает профессорско-преподавательский коллектив. В отличие от преподавателей и сотрудников, имеющих опыт работы в вузе и разделяющих в целом корпоративные ценности, студенчество, ежегодно вливающееся в состав университета, чаще всего является носителем инородной культуры, не сразу адаптируется к нормам, предположениям и принципам деятельности вуза. Вот почему требуются определенные усилия как со стороны самых студентов по включению в жизненное пространство университета, так и участие в этом процессе со стороны преподавателей и сотрудников [4, С. 69].

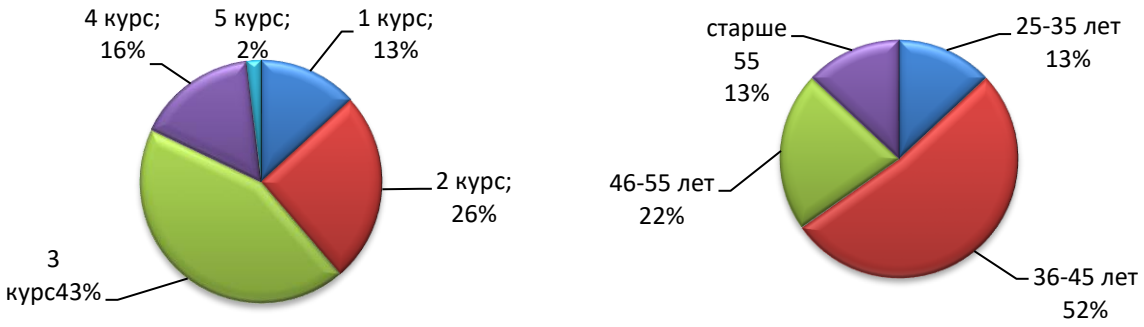
Братский государственный университет (БрГУ) – один из крупнейших университетских комплексов северного региона Сибири. Он осуществляет подготовку бакалавров и магистров по ряду технических, гуманитарных и естественнонаучных направлений. Абитуриентами ВУЗа являются выпускники

школ г. Братска, а также городов и поселков Иркутской области. Университет является центром научной, культурной и общественной жизни города.

Целью работы является изучение корпоративности студентов и преподавателей БрГУ, анализ их мнений по поводу личностных качеств студентов.

Исследования проводились в апреле 2020 г. методом анкетирования с использованием методики Воробьевой И.В., Кружковой О.В., направленной на оценку ценностно-ориентационного единства отдельных подгрупп и коллектива в целом [1 с. 132].

Всего в опросе приняли участие 10,2% студентов ВУЗа, также проанкетировано 15,8% преподавателей. Большинство респондентов среди студентов – 43% являются обучающимися 3 курса. Коллектив преподавателей разделен на возрастные группы. Более 50% - сотрудники от 36 до 45 лет (рис.1).



а ***б***

Рисунок 1. а) распределение студентов по курсам;
б) распределение преподавателей по возрастной категории

Респонденты были разделены на подгруппы: в первую подгруппу вошли обучающиеся гуманитарно-педагогического и естественнонаучного факультетов, их количество составило 43% опрошенных. Вторую подгруппу составили обучающиеся механического, лесопромышленного и энергетического факультетов, т.е. технических специальностей, 57% опрошенных. Из анкетируемых студентов: мужчин – 49%, женщин – 51%. Третью подгруппу составили преподаватели, из которых представителей гуманитарно-педагогического

факультета – 48%, технических факультетов – 52%, из них мужчин – 48%, женщин – 52%.

Анкета состоит из 35 качеств. Испытуемые выбирали 5 качеств, которые, по их мнению, наиболее характерны для членов студенческого сообщества. 7 качеств отражают этико-культурные характеристики (1,4, 16, 23, 26, 28, 33), особенности межличностных отношений (2, 3, 17, 18, 21, 27, 29), личностные характеристики (5, 6, 10, 13, 19, 22, 31), эмоциональную окраску отношений (7, 8, 9, 15, 20, 32, 34), отношение к деятельности (11, 12, 14, 24, 25, 30, 35). В таблице 1 представлены результаты анкетирования студентов и преподавателей.

Для определения корпоративности был вычислен коэффициент С, характеризующий степень ценностно-ориентационного единства коллектива по формуле:

$$C = \frac{1{,}4 \cdot n - N}{6N} \quad (1)$$

где: n - сумма выборов, приходящихся на пять качеств личности, получивших максимальное число выборов у респондентов во всей выборке;

N - количество респондентов в выборке.

Для малой группы нормы коэффициента составляют:

$C \geq 0{,}5$ - высокий уровень ценностно-ориентационного единства;

$0{,}3 \leq C < 0{,}5$ - средний уровень;

$0{,}2 \leq C < 0{,}3$ - недостаточный уровень;

$C < 0{,}2$ - респонденты не обладают ценностно-ориентационным единством.

Для всего коллектива студентов и преподавателей университета данный коэффициент составил 0,33, т.е. – средний уровень ценностно-ориентационного единства. Для студенческого сообщества коэффициент составил 0,37. Недостаточным уровнем ценностно-ориентированного единства обладает коллектив преподавателей, С=0,22. Высокий уровень характерен для студентов гуманитарных направлений подготовки, С=0,59, у студентов технических специальностей средний уровень ценностно-ориентированного единства составил 0,36.

Таблица 1.

Результаты анкетирования студентов и преподавателей

№	Оцениваемое качество	Гуманитарные специальности		Технические специальности		Всего студентов		Преподаватели	
		Количество ответов	%	Количество ответов	%	Количество ответов	%	Количество ответов	%
1	Гордость	0	0	0	0	0	0	1	3
2	Высокомерие	8	18	2	4	10	11	3	10
3	Агрессивность	0	0	2	4	0	2	1	3
4	Доброта	20	45	26	46	46	45,5	8	27
5	Индивидуализм	14	32	18	32	32	32	12	40
6	Самодостаточность	9	20	4	7	13	13,5	5	17
7	Оптимизм	14	32	28	50	42	41	9	30
8	Пессимизм	2	5	4	7	6	6	4	13
9	Энтузиазм	7	16	10	18	17	17	2	7
10	Эгоизм	0	0	0	0	0	0	3	10
11	Целеустремленность	26	59	18	32	44	45,5	9	30
12	Активность	12	27	24	43	36	35	9	30
13	Терпимость	11	25	10	18	21	21,5	4	13
14	Инициативность	7	16	2	4	9	10	3	10
15	Брезгливость	0	0	0	0	0	0	1	3
16	Алчность	0	0	2	4	2	2	1	3
17	Коммуникабельность	30	68	18	32	48	50	10	33
18	Грубость	0	0	0	0	0	0	1	3
19	Креативность	22	50	26	46	48	48	8	27
20	Позитивизм	0	0	8	14	8	7	4	13
21	Тактичность	2	5	2	4	4	4,5	3	10
22	Зависимость	0	0	2	4	2	2	5	17
23	Завистливость	0	0	0	0	0	0	1	3
24	Лень	9	20	22	39	31	29,5	9	30
25	Трудолюбие	10	23	6	11	16	17	4	13
26	Лживость	0	0	2	4	2	2	1	3
27	Придирчивость	0	0	2	4	2	2	3	10
28	Нравственность	2	5	0	0	2	2,5	1	3
29	Болтливость	4	9	6	11	10	10	2	7
30	Ответственность	16	36	14	25	30	30,5	7	23
31	Настойчивость	10	23	8	14	18	18,5	5	17
32	Импульсивность	2	5	0	0	2	2,5	8	27
33	Вульгарность	0	0	0	0	0	0	2	7
34	Бесчувственность	0	0	2	4	2	2	1	3
35	Надежность	6	14	14	25	20	19,5	2	7

На графиках (рис.2,3) представлен сравнительный анализ ответов студентов и преподавателей, а также студентов разных направлений подготовки.

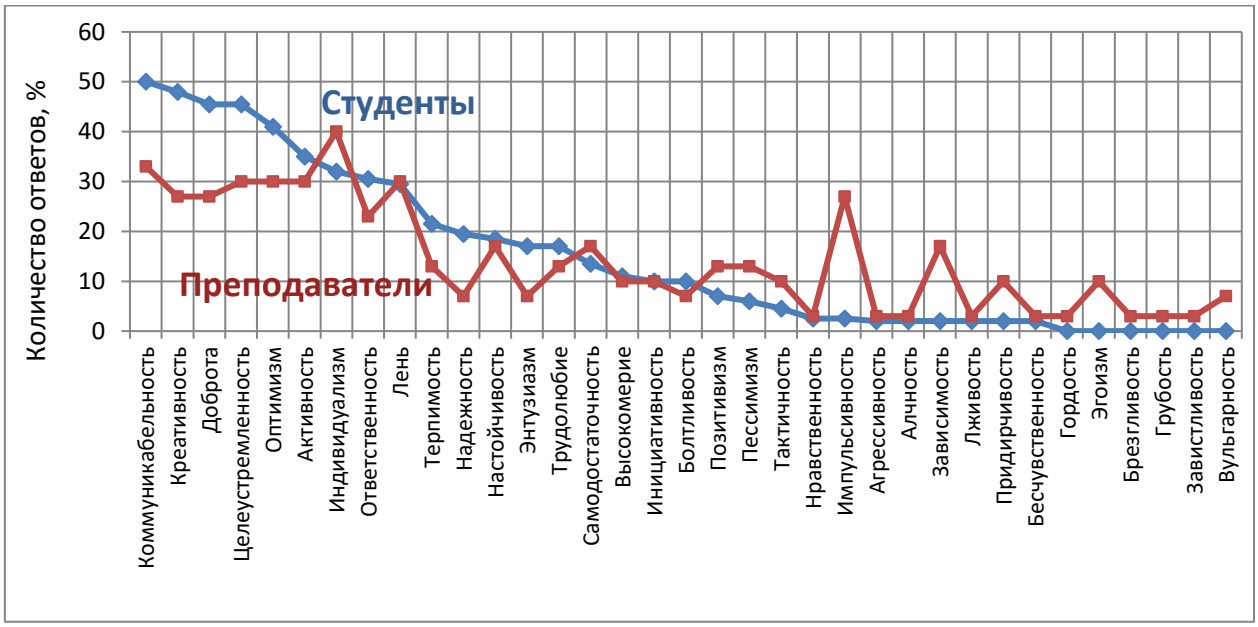


Рисунок 2. Сравнительный анализ ответов студентов и преподавателей

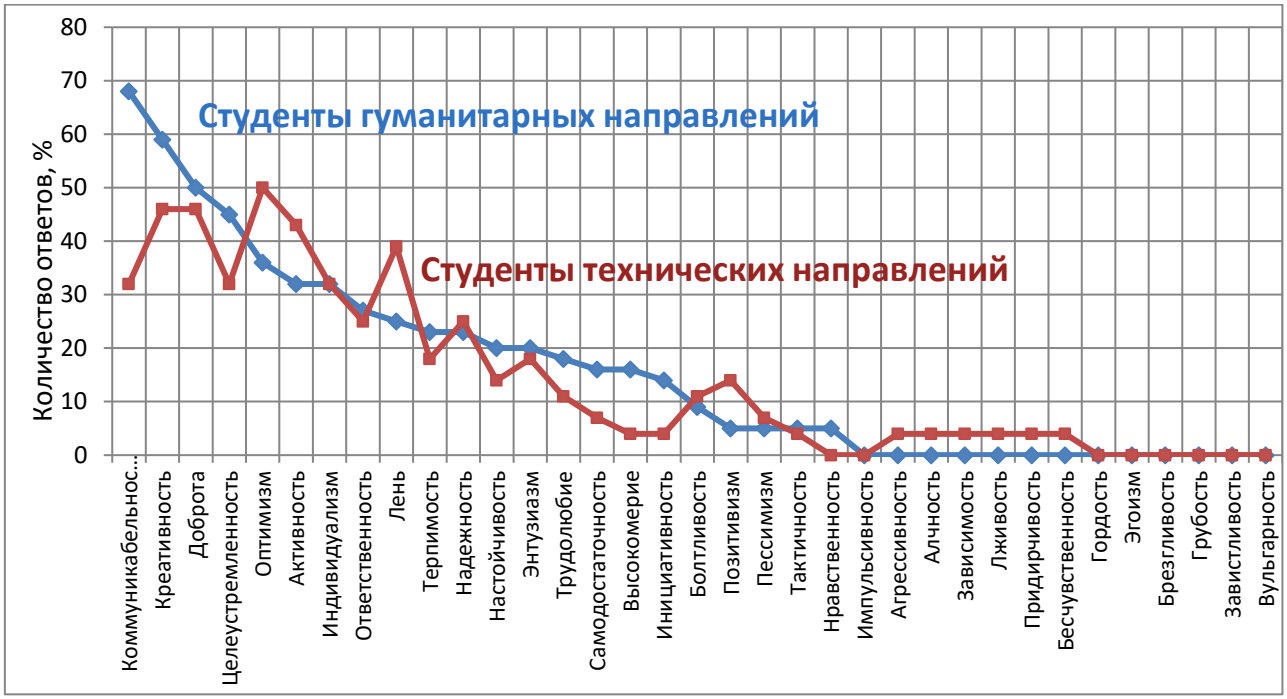


Рисунок 3. Сравнительный анализ ответов студентов различных направлений подготовки

Оценивая качества личности своих товарищей, студенты на первое место поставили коммуникабельность – 50%, на второй позиции – креативность –48%. На 45,5% студенты ВУЗа оценили такие качества друг друга, как доброта и целеустремленность. Преподаватели больше голосов отдали индивидуализму студентов – 40%, коммуникабельность – 33% – на втором месте. По 30% получили такие качества, как оптимизм, целеустремленность, активность, а также лень. Многие преподаватели отмечают импульсивность обучающейся молодежи, на это качество приходится 27%, сами же студенты так не считают, они оценили импульсивность только на 2,5%.

Мнения студентов гуманитарных и технических направлений подготовки при оценке некоторых качеств, таких, как доброта, креативность совпадают, по другим расходятся. Так, гуманитарии больше всего баллов поставили в пользу коммуникабельности – 68%, далее, по убыванию: целеустремленность – 59%, креативность – 50%, доброта – 45%. Студенты технических специальностей чаще встречают среди своих товарищей такие качества, как оптимизм – 50%, креативность и доброту – по 46%, активность – 43%.

Для выявления тесноты взаимосвязи между мнениями разных подгрупп, анкетируемых были вычислены коэффициенты корреляции R. Коэффициент варьирует в диапазоне от 0 до 1. При R=0 взаимосвязь между исследуемыми признаками отсутствует, чем ближе R к 1, тем теснее взаимосвязь.

Так, между оценками личностных качеств студентов гуманитарных и технических направлений подготовки R=0,80, между оценками студентов и преподавателей коэффициент корреляции составляет 0,83. Таким образом, по большинству личностных качеств мнения исследуемых подгрупп респондентов сходятся.

По результатам проведенных исследований можно сделать следующие выводы:

- самым высоким уровнем ценностно-ориентационного единства обладают студенты гуманитарных направлений подготовки, С=0,59, самым низким – коллектив преподавателей С=0,22;

- самую высокую оценку студенты дали таким личностным качествам, как: коммуникабельность, креативность, доброта и целеустремленность;
- преподаватели чаще замечают у студентов такие качества, как индивидуализм, коммуникабельность, оптимизм, целеустремленность, активность, лень и импульсивность;
- несмотря на некоторые расхождения во мнениях относительно личностных качеств студентов у разных подгрупп анкетируемых, по большинству вопросов мнения сходятся, что характеризует достаточно высокий коэффициент корреляции.

Таким образом, исследования выявили уровень ценностно-ориентационного единства участников образовательного процесса ВУЗа, который необходим для поиска резервов повышения качества образования и управленческой деятельности всего университета.

Список литературы:

1. Воробьева И.В., Кружкова О.В. Психология городской среды: монография. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2012. - 244 с.
2. Бусыгина И.С. Корпоративность как осознание безопасности организации/ Вестник моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. 2011 №4 с. 43-52.
3. Спивак В.А. Корпоративная культура // СПб.: Питер, 2001. – 298 с.
4. Карельская Л.П. Восприятие студентами корпоративной культуры университета. Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота № 6 (32): в 2-х ч., 2013 С. 68-71.

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ И ЭМПАТИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Маховых Юлия Андреевна
студент, кафедра психологии,
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»,
РФ, г. Севастополь
E-mail: yulyasanna@mail.ru

Моторная Светлана Евгеньевна
научный руководитель, канд. пед. наук, доц., кафедра психологии,
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»,
РФ, г. Севастополь

STRESS RESISTANCE AND EMPATHY OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS

Yulia Makhovykh
student, Department of Psychology,
Sevastopol State University,
Russia, Sevastopol

Svetlana Motornaya
scientific director, candidate of Pedagogical Sciences, docent,
Department of Psychology, Sevastopol State University,
Russia, Sevastopol

АННОТАЦИЯ

Цель данной работы заключалась в выявлении особенностей взаимосвязи стрессоустойчивости и эмпатии у студентов-психологов. Использованы теоретические методы, тестирование и, в качестве метода статистического анализа, был использован коэффициент корреляции рангов Спирмена. В ходе исследования было выявлено преобладание у студентов склонности к типу А и среднего и заниженного уровня эмпатии, статистически доказана их связь.

ABSTRACT

The purpose of this work was to identify the characteristics of the interrelation between stress resistance and empathy among students-psychologist. We used theoretical methods, testing and, as a method of statistical analysis, Spearman's rank correlation coefficient. The study revealed the predominance of students with

propensity to type A and middle and low levels of empathy among students, statistically proved the interrelation of stress resistance and empathy.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, эмпатия, взаимосвязь, студент.

Keywords: stress resistance, empathy, interrelation, student.

У студента в период обучения возникает стресс, связанный с кризисом юности и расхождении в представлении о профессии с реальными ее условиями. Также сильное давление на него оказывает большой поток информации, огромная учебная нагрузка, сложности в установлении контактов с другими и т.д. Для того, чтобы справляться с этими стрессорами, студенту нужна хорошая стрессоустойчивость. Эмпатия может быть качественно разной у людей и этим оказывать специфическое влияние на профессиональную деятельность, а также мотивировать ее выбор, она помогает человеку осуществлять межличностное взаимодействие.

Особый интерес представляет изучение взаимосвязи между стрессоустой-чиовстью и эмпатией у студентов-психологов высшей школы, а также особенностей этой взаимосвязи.

П. Б. Зильберман понимает под стрессоустойчивостью «интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности индивидуума, которое обеспечивает оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке» [2, с. 140].

Анализ психологической литературы выявляет значительный интерес исследователей к феномену эмпатии и позволяет сформулировать определение эмпатии как «качества личности, выражающегося в сочувствии, сопереживании, соучастии, основывающихся на генетически обусловленных способностях вчувствования, эмоциональном отклике другому» [1, с. 54].

Целью эмпирической работы выступало исследование стрессоустойчивости и эмпатии студентов-психологов с помощью методик: перцептивная оценка типа

стрессоустойчивости по Н. П. Фетискину [4, с. 71-73] и методика «Диагностика уровня эмпатии» В. В. Бойко [3, с. 453-455]. В исследовании принимали участие студенты направления «Психология» в количестве 25 человек, в возрасте от 19 до 23 лет.

Результаты перцептивной оценки типа стрессоустойчивости по Н.П. Фетискину отображены в виде гистограммы и представлены на рисунке 1.

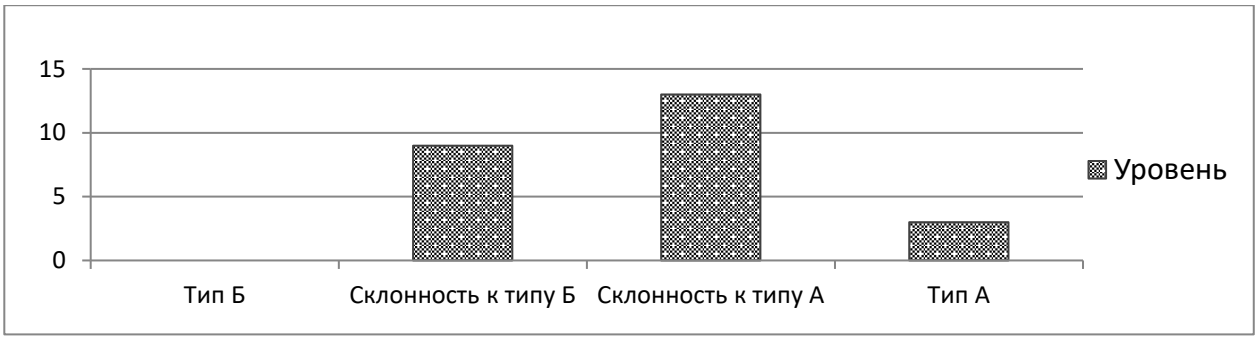


Рисунок 1. Результаты перцептивной оценки типа стрессоустойчивости

Анализ полученных данных показал, что среди студентов-психологов преобладает склонность к типу А – 13 испытуемых, это говорит о том, что у них нередко проявляется неустойчивость к стрессам. Склонность к типу Б выявлена у 9 студентов и это свидетельствует о том, что они часто проявляют стрессоустойчивость. Склонность к типу А или Б является умеренно выраженной. У 3 студентов выявлен тип А, что говорит об их стремлении к конкуренции, достижению цели и частой неудовлетворенности собой и. Такой результат говорит о том, что испытуемые могут часто проявлять агрессивность и гиперактивность. Тип Б выявлен не был выявлен у испытуемых. Именно такие студенты способны четко определять цели своей деятельности и пути их достижения, они стремятся сами справляться с трудностями, делают правильные выводы в ходе их преодоления. Им свойственно рациональное распределение времени, возможность долгое время работать с большим напряжением сил и данный процент испытуемых является стрессоустойчивым.

Результаты по методике «Диагностика уровня эмпатии» В.В. Бойко отображены в виде гистограммы и представлены ниже на рисунке 2.

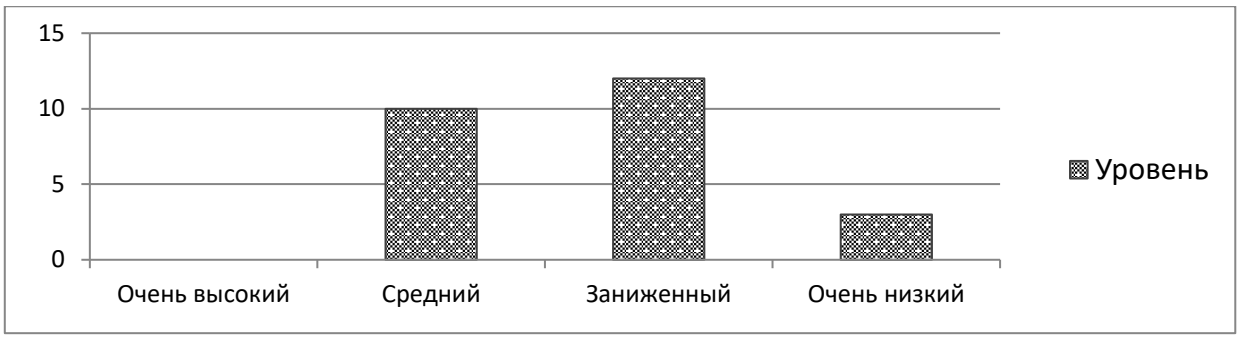


Рисунок 2. Результаты по «Диагностике уровня эмпатии» В. В. Бойко

Анализ полученных данных, показал, что у студентов-психологов преобладает заниженный уровень эмпатии – он выявлен у 12 испытуемых, а также средний уровень (у 10 студентов). Очень низкий уровень выявлен у 3 испытуемых. Студенты с очень высоким уровнем не были выявлены.

В методике есть качественные характеристики – 3 канала эмпатии. Они представлены ниже в виде гистограммы на рисунке 3.

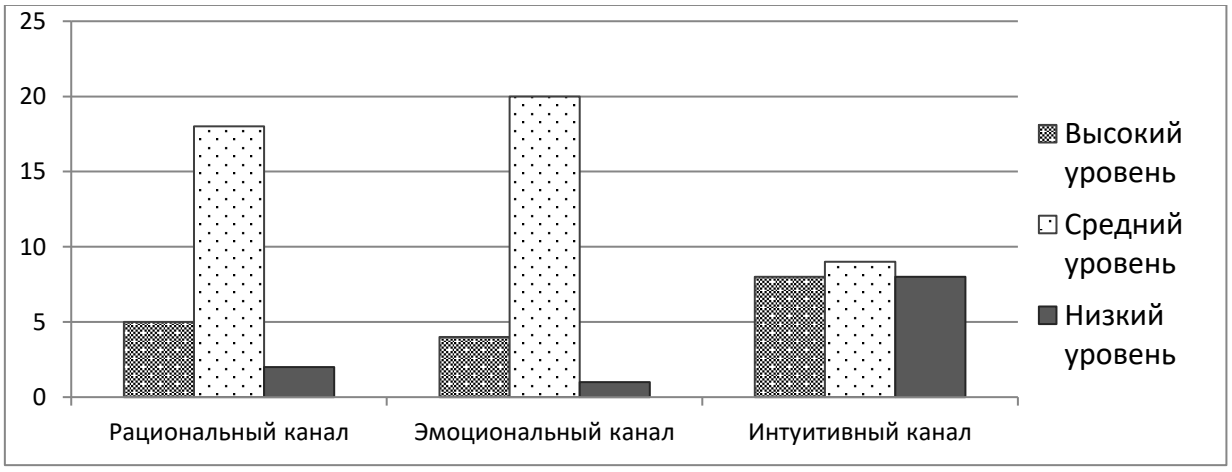


Рисунок 3. Результаты по каналам
по методике «Диагностика уровня эмпатии» В. В. Бойко

Анализ полученных данных показал, что по всем шкалам преобладает средний уровень. По рациональному каналу эмпатии у 18 испытуемых средний уровень, что говорит об умеренной направленности восприятия, внимания и мышления. У 5 студентов выявлен высокий уровень, а низкий – у 2.

По эмоциональному каналу эмпатии у 20 испытуемых средний уровень, что говорит об умеренной способности студентов эмоционально резонировать

с окружающими. У 4 студентов выявлен высокий уровень, то есть они часто сопереживают другим людям при общении, а низкий – у 1 испытуемого.

По интуитивному каналу эмпатии у 9 испытуемых средний уровень, что говорит об умеренной способности студентов видеть поведение партнеров, опираясь на свой опыт, а также действовать в условиях дефицита информации о них. У 8 студентов выявлен высокий уровень, также у 8 – низкий.

Коэффициент корреляции рангов Спирмена позволяет определить связь между переменными, измеренными в ранговой шкале. Она оценивается с помощью таблицы критических значений. В результате произведенных вычислений, было выявлено, что связь по перцептивной оценке типа стрессоустойчивости по Н.П. Фетискину и методике «Диагностика уровня эмпатии» В.В. Бойко является умеренной и прямой (p=0,412).

Также связь стрессоустойчивости по перцептивной оценке типа стрессоустойчивости по Н.П. Фетискину и эмпатии по качественным критериям в методике «Диагностика уровня эмпатии» В. В. Бойко такая: является сильной и прямой по РК (p=0,537); является умеренной и прямой по ЭК (p=0,41); является слабой и прямой по ИК (p=0,203).

Это говорит о наличии связи между стрессоустойчивостью и эмпатией у студентов, но ее выраженность умеренная. По этой причине необходимы дальнейшие исследования их взаимосвязи с помощью других методик, проведение исследований на других выборках испытуемых.

Список литературы:

1. Дьяченко М.И. Краткий психологический словарь: личность, образование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: Просвещение, 2006. – 399 с.
2. Зильберман П. Б. Эмоциональная устойчивость оператора / П. Б. Зильберман // Очерки психологии труда оператора. – М.: Наука, 1974. – С. 138-172.
3. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 576 с.
4. Куприянов Р.В. Психодиагностика стресса: практикум / Р.В. Куприянов, Ю.М. Кузьмина. – Казань: КНИТУ, 2012. – 212 с.

ОТНОШЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ К ЕГЭ/ОГЭ

Родникова Екатерина Алексеевна
студент, кафедра общепсихологических дисциплин,
Тихоокеанский государственный медицинский университет,
РФ, г. Владивосток
E-mail: Katechca1999@mail.ru

PARENTS ' ATTITUDE TO THE USE/OGE

Ekaterina A. Rodnikova
student,
Department of General psychological disciplines,
Pacific state medical University,
Russian, Vladivostok

АННОТАЦИЯ

По результатам анкеты, которая была создана для определения отношения родителей к ОГЭ/ ЕГЭ, можно сделать вывод, что родители отрицательно относятся к экзаменам и положительно отнеслись бы к его отмене.

ABSTRACT

Based on the results of the questionnaire, which was created to determine the attitude of parents to the OGE/ use, it can be concluded that parents have a negative attitude to the exams and would have a positive attitude to its cancellation.

Ключевые слова: родители, отношение, ЕГЭ/ОГЭ.

Keywords: keyword; keyword; keyword.

Цель: определить отношение родителей к ОГЭ/ЕГЭ, выяснить, тревожатся ли родители перед сдачей их детьми ОГЭ/ЕГЭ

Выборка: 20 человек в возрасте от 35 до 50 лет

Отношение родителей к ОГЭ/ЕГЭ

Здравствуйте, уважаемый респондент.

Тихоокеанский государственный медицинский университет предлагает Вашему вниманию анкету, для определения отношения родителей к ОГЭ/ЕГЭ, а также для выяснения тревожности родителей перед сдачей их детьми ОГЭ/ЕГЭ. Просим вас ответить на представленные ниже вопросы, это не займет много времени. Для заполнения анкеты Вам необходимо выбрать один вариант ответа, соответствующий Вашему мнению, и обвести нужную букву. Вы также можете написать свой вариант ответа в отведенной для этого строке. Ваши ответы очень важны для нас. Просим обратить Ваше внимание на то, что данная анкета является анонимной, Ваши данные будут использоваться только в обобщенном виде. Спасибо за сотрудничество!

1. Что такое, на ваш взгляд, ОГЭ/ЕГЭ?

а) оценка знаний и умений ученика

б) возможность поступить в колледж, ВУЗ

в) никому не нужная нервотрепка

2. **Как вы отнесетесь к отмене ОГЭ/ЕГЭ? Поясните свой ответ**

3. Как вы относитесь к тому, что Вашему ребенку предстоит сдавать ОГЭ/ЕГЭ?

а) это необходимо

б) не знаю, затрудняюсь ответить

в) хотелось бы, чтобы экзаменов не было

4. Что бы вы предложили взамен ОГЭ/ЕГЭ? (Если Вы считаете, что ОГЭ/ЕГЭ необходимо и его ничем не заменить, то поставьте в строке для ответа прочерк)

5. Как часто Вы обсуждаете тему сдачи экзаменов дома?

а) обсуждаем часто

б) обсуждаем редко

в) вообще не говорим

6. Как Вы оцениваете готовность своего ребенка к сдаче экзаменов? (если ваш ребенок готов, то обведите цифру от 1 до 5 на сколько он готов, если не готов, обведите не готов)

готов	1	2	3	4	5	не готов

7. Помогаете ли Вы своему ребенку с подготовкой к экзаменам?

а) да, мы вместе готовимся

б) мой ребенок занимается с репетитором

в) мой ребенок готовиться сам

8. **Насколько вы верите в своего ребенка?**

а) я уверен(а), что мой ребенок сдаст экзамены хорошо

б) есть сомнения, в зависимости от предмета

в) затрудняюсь ответить

9. Обсуждаете ли Вы дальнейшее развитие событий в случае отрицательного результата?

а) да

б) обсуждали однажды

в) нет

10. Чем ближе время сдачи вашим ребенком экзаменов, тем Вы:

а) остаетесь совершенно спокойными

б) нечто среднее

в) становитесь очень напряженными

11. 11. Какие экзамены сдавали Вы, по окончании школы?

а) выпускные экзамены после 11 класса

б) выпускные экзамены после 9 класса

в) выпускные экзамены после 9 и 11 класса

12. Какое образование Вы имеете?_____

13. Укажите Ваш возраст_____

14. Укажите Ваш пол _____

Благодарим за участие!

Обработка результатов: проводиться качественная обработка. Анализируются ответы родителей по каждому из вопросов. Первые 4 вопроса показывают отношение родителя к ОГЭ/ЕГЭ. Ответы на вопросы 5-9 говорят о помощи своему ребенку при подготовке к экзаменам, а также их вере в ребенка. Анализ вопроса 10 показывает эмоциональное отношение родителя к сдаче его ребенком экзамена.

Таблица 1.

Результаты исследования

Вопрос	**Ответы респондентов**
1. Что такое, на ваш взгляд, ОГЭ/ЕГЭ?	**14 человек** - в) никому не нужная нервотрепка **6 человек** - б) возможность поступить в колледж, ВУЗ
2. Как вы отнесетесь к отмене ОГЭ/ЕГЭ? Поясните свой ответ	**17 человек** – отрицательно, это отнимает много нервов и сил, лучше бы вернули ответы по билетам **3 человека** – положительно, это необходимо для поступления в ВУЗ
3. Как вы относитесь к тому, что Вашему ребенку предстоит сдавать ОГЭ/ЕГЭ?	**13 человек** – хотелось бы, чтобы экзаменов не было **4 человека** – это необходимо **3 человека** – затрудняются ответить
4. Что бы вы предложили взамен ОГЭ/ЕГЭ? (Если Вы считаете, что ОГЭ/ЕГЭ необходимо и его ничем не заменить, то поставьте в строке для ответа прочерк)	**17 человек** – экзамены по билетам, так как это предполагает устный ответ **3 человека** – поставили прочерк
5. Как часто Вы обсуждаете тему сдачи экзаменов дома?	**16 человек** – часто **4 человека** – обсуждаем редко
6. Как Вы оцениваете готовность своего ребенка к сдаче экзаменов? (если ваш ребенок готов, то обведите цифру от 1 до 5 на сколько он готов, если не готов, обведите не готов)	**16 человек** – готов на 5 **4 человека** – готов на 4
7. Помогаете ли Вы своему ребенку с подготовкой к экзаменам?	**15 человек** – мой ребенок готовиться с репетитором **5 человек** – готовятся сами
8. Насколько вы верите в своего ребенка?	**15 человек** – уверены в своем ребенке **5 человек** – есть сомнения, в зависимости от ответа
9. Обсуждаете ли Вы дальнейшее развитие событий в случае отрицательного результата?	**14 человек** – обсуждали однажды **6 человек** – не обсуждали
10. Чем ближе время сдачи вашим ребенком экзаменов, тем Вы:	**13 человек** – становитесь очень напряженными **7 человек** – нечто среднее

Вывод:

Исходя из ответов респондентов, можно сделать вывод, что большинство людей относится к ОГЭ/ЕГЭ отрицательно, так как это необходимо лишь для поступления в колледж или ВУЗ, а сам экзамен – это не оценка знаний ребенка, а никому не нужная нервотрепка, поэтому большая часть респондентов положительно отнеслась бы к отмене ОГЭ/ЕГЭ. Взамен ОГЭ/ЕГЭ многие предложили вернуть старые экзамены по билетам, потом что при устном экзамене ребенок будет рассуждать, а не просто выбирать ответ из вариантов ответа. Большая часть родителей тревожатся по поводу сдачи их детьми ОГЭ/ЕГЭ, часто обсуждают тему экзаменов, дальнейшие пути развития событий ребенка при отрицательном результате экзамена, но при этом они уверены в своих детях, и считают своего ребенка готовым к ОГЭ/ЕГЭ.

Список литературы:

1. Программа адаптации детей к средней и старшей школе. - М.: Генезис, 2003.

ПРОФИЛАКТИКА ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССОВОГО РАССТРОЙСТВА У СТУДЕНТОВ

Чернова Светлана Васильевна
студент кафедры защиты в чрезвычайных ситуациях,
Северо-Кавказский федеральный университет,
РФ, г. Ставрополь
E-mail: gde.moi.kot@yandex.ru

Соловьева Евгения Владимировна
научный руководитель, канд. психол. наук,
доц. кафедры педагогики и психологии профессионального образования,
Северо-Кавказский федеральный университет,
РФ, г. Ставрополь

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрена актуальность проблемы профилактики посттравматического стрессового расстройства, которое способно нанести серьезный урон психическому здоровью человека, усугубляясь без квалифицированной помощи специалиста. Своевременно организованная профилактическая работа позволит не только получить информацию о ПТРС и его последствиях, о возможностях обращения за помощью и преодоления этих последствий, но и минимизировать возможные последствия ПТСР путем формирования психологической готовности к преодолению стресса и формирования механизмов стрессоустойчивости.

ABSTRACT

The article considers the relevance of the problem of prevention of post-traumatic stress disorder, which can cause serious damage to the mental health of a person, getting worse without the qualified help of a specialist. Timely organized preventive work will not only provide information about PTSD and its consequences, about the possibilities of seeking help and overcoming these consequences, but also minimize the possible consequences of PTSD by forming psychological readiness to overcome stress and forming mechanisms of stress resistance.

Ключевые слова: травматический стресс, посттравматическое стрессовое расстройство, диагностика и профилактика.

Keywords: traumatic stress, post-traumatic stress disorder, diagnosis and prevention.

В современных условиях индустриального общества, имеющего богатый опыт, знания и умения, накопленные предшествующими поколениями, и непрерывно обогащающего данный багаж, все еще сохраняется риск тяжелых потрясений и влияния последствий этих потрясений на жизнь его членов. Причинами этого являются напряженная социально-экономическая ситуация, терроризм и локальные войны, природные и антропогенные катастрофы, преступления против личности. Любое из перечисленных обстоятельств создает высокую вероятность получения человеком посттравматического стрессового расстройства (ПТСР). Это актуализирует необходимость разработки и внедрения необходимых мероприятий, направленных на формирование психологической безопасности, не только в плане коррекции возникающих у человека патологических психо-физиологических и социальных изменений, но и в плане профилактики ПТСР.

Посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) — «…затяжная или отсроченная реакция на ситуации, сопряженные с серьезной угрозой жизни или здоровью» [1], тяжёлое психическое (непсихотическое) состояние, возникающее в результате единичного или повторяющегося события, способного оказать сверхмощное негативное воздействие на психику любого индивида, это «лишь одно из возможных психологических последствий переживания травматического стресса» [2].

У ПТСР существуют следующие критерии: подверженность воздействию стрессового события; повторяющиеся тяжелые сны о событии; интенсивные тяжелые переживания, которые были вызваны внешней или внутренней ситуацией, напоминающей о травматических событиях или символизирующей

их; физиологическая реактивность в ситуациях, которые внешне или внутренне символизируют аспекты травматического события [1].

Необходимо сказать, что «…ПТСР может развиться в катастрофических обстоятельствах практически у каждого человека даже при полном отсутствии явной личностной предрасположенности» [4]. Отметим, что ПТСР испытывают примерно пятая часть лиц, переживших травматического стрессовые ситуации. Это могут быть природные и техногенные катастрофы, боевые действия, смерть близких, экстренная госпитализация с болезненными медицинскими процедурами, несчастные случаи, эмоциональные травмы отношений, насилие и др.

Травмирующие события могут происходить уже в детском возрасте, хотя для более поздних возрастов ПТСР не менее характерны. Описываемые в исследованиях психологов, воспоминания обследуемых показывают актуальность психической травмы на протяжении долгого времени. Это не просто проявление страха, это реакция, преследующая человека в большинстве стрессовых ситуаций.

Скрытый период, когда симптомы не видны, может длиться от нескольких недель до полугода, а иногда до 2-3 лет. Симптомы могут быть латентными, а негативные эмоции, связанные с травмирующей ситуацией, долго накапливаться и внезапно проявиться в стрессовой ситуации, как повторные события из прошлого с напоминающим чувством паники, что весьма осложняет понимание родителями происходящего.

У взрослых людей отмечается избегающее поведение, реакции испуга, раздражительность и повышенная чувствительность к травматическим стимулам, суицидальное поведение. Если речь идет о детях, тревожными симптомами для родителей и специалистов являются любые изменения в поведении ребёнка, возникшие после стрессовой ситуации. От события до возникновения симптомов может проходить от недели до полугода. Особо нужно обращать внимание на повторяющиеся действия в игре и жизни, появление страхов, растерянность, раздражительность, приступы ярости, появившуюся замкнутость, проблемы общения со сверстниками, снижение успеваемости в школе. Дети, во многом

подобно взрослым, переживают вызванные травмой ночные кошмары. У детей дошкольного возраста часто происходит регресс в развитии, потеря навыков.

Определение обусловленности необычного поведения ребёнка травматической реакцией осуществляет специалист. Это происходит посредством беседы, в содержании которой в завуалированной форме выясняется информация о напугавшем его событии, о котором ребенок говорит неохотно и проявляет в такие моменты тревогу и негативные эмоции.

Детские психотравмы наиболее опасны, это связано с тем, что они повреждают еще не окрепшую психику, а, следовательно, никто не может предсказать, что будет с ребенком в будущем.

У взрослых людей перечисленные симптомы, как правило, сопровождаются и психическими расстройствами (депрессия, алкоголизм, наркомания), так и психосоматическими нарушениями.

После знакомства с теорией по обсуждаемому вопросу, мы опросили 167 студентов от 17 до 21 года. Было выявлено 23 человека, переживших в течение последних трех лет травматический стресс (потеря родителя или близкого человека, участие в ликвидации ЧС, переживание природных (землетрясение) и индустриальных (пожар) катастроф), ограбления, террористические акты или другие серьезные потрясения. Мы опросили их по Миссисипской шкале ПТСР для оценки выраженности. Установлено, что на 12 из 23 респондентов травматический опыт не оказал тяжелых негативных последствий, у 7 опрошенных зафиксирована легкая степень воздействия травматического стресса. У 4 студентов выявлена средняя степень влияния перенесенной травмы. Ни один из опрашиваемых не набрал по максимальный балл.

Важно отметить, что результатом нашей волонтерской работы стало принятие помощи психологического центра нашего университета тремя студентами из четырех выявленных со средней степенью выраженности ПТСР.

Кроме того, под руководством сотрудников института образования и социальных наук нашего университета нами был проведен цикл семинаров-практикумов профилактического характера, направленных на знакомство

студентов со спецификой стресса, особенностями травматических стрессовых ситуаций, феноменом ПТСР, его симптомами с возможностью их первичной самодиагностики, негативными последствиями травматического стресса для психики и необходимыми действиями в случае его переживания с целью сохранения психического и психологического здоровья. В результате проведенной диагностики студенты узнали степень своей стрессоустойчивости. Мы рассказали им о механизмах стрессоустойчивости и способах их формирования, способах снятия напряжения, провели соответствующий тренинг. Студенты познакомились с возможностями самопомощи и психологической помощи в пострессовый период.

Таким образом, посттравматическое стрессовое расстройство наносит серьезный урон психическому здоровью человека. Очень важно каждому понимать, что последствия ПТСР не исчезают самостоятельно, а без квалифицированной помощи лишь усугубляются, знать, где и каким образом можно получить психологическую помощь в случае получения травматического стрессового опыта и не бояться обращаться за ней. Кроме того важно минимизировать возможные последствия ПТСР путем формирования психологической готовности к преодолению стресса и формирования механизмов стрессоустойчивости. Поэтому работа по профилактике ПТСР является актуальным направлением, как деятельности специалистов, так и волонтеров в образовательных и других организациях.

Список литературы:

1. Александровский Ю.А., Лобастов О.С., Спивак Л.И., Щукин В.П. Психогении в экстремальных условиях -- М.: Медицина, 1991. – 96 с.
2. Ахмедова Х.Б. Посттравматические личностные изменения у гражданских лиц, переживших угрозу жизни /Х.Б. Ахмедова //Вопросы психологии. - 2004. - №3/май-июнь/. - С. 93-102.
3. Ковачев О.В. Посттравматические стрессовые расстройства потерпевших от преступлений и других экстремальных ситуаций //Прикладная юридическая психология. – 2009. – № 2.
4. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. — СПб: Питер, 2001. — 272 с.

О ВЗАИМОСВЯЗИ ПРОКРАСТИНАЦИИ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ В РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Шилова Ольга Александровна
магистрант, кафедра психологии образования,
Институт психологии и педагогики,
Алтайский государственный педагогический университет,
РФ, г. Барнаул
E-mail: olgashilova11@yandex.ru

Жизнь современного человека предполагает выполнение множества разнообразных дел, для чего необходимо владение определенными навыками самоорганизации, планирования своего времени, грамотного расставления приоритетов. Но зачастую человек не справляется с реализацией поставленных перед собой задач, откладывая запланированное на неопределенный срок. Данный феномен откладывания дел на потом известен под термином «прокрастинация» и уже достаточно давно исследуется в зарубежной психологии.

Теоретико-методологический анализ публикаций на данную тему позволяет судить о том, что по данным работ, посвященных изучению обозначенного феномена, устойчивая прокрастинация наблюдается у 15–25% населения планеты. Причем, как показывают лонгитюдные исследования, за последние 25 лет уровень прокрастинации повысился и имеет тенденции к дальнейшему повышению. В условиях современного общества, которое предъявляет серьезные требования к самостоятельности и ответственности личности, актуальность проблемы описываемого явления возрастает.

Согласно Я.И. Варваричевой, прокрастинация – это сознательное откладывание субъектом намеченных действий, несмотря на то, что это повлечет за собой определенные проблемы [1].

Как тенденцию откладывать выполнение необходимых дел на потом», а также «добровольное, иррациональное откладывание намеченных действий, невзирая на то, что это дорого обойдется или возымеет негативный эффект для личности», «промедление в принятии решений, оттягивание и откладывание выполнения различных работ «на потом» рассматривает прокрастинацию П. И. Ильин [3].

Таким образом, данным термином обозначают постоянное, ничем не обоснованное, «хроническое» откладывание важных, актуальных для человека дел «напотом», которое проходит определенный цикл субъективных переживаний, повторяясь раз за разом вопреки осознанию субъектом возникновения негативных последствий и нежеланию переживать снова болезненные эмоциональные состояния [4].

В современной отечественной и западной психологии последних лет прокрастинация концептуализируется преимущественно как поведенческий паттерн, невротическая форма поведения, дезадаптивная стратегия совладания со стрессом или общая неадаптивная реакция личности на стресс, когнитивное явление (эмоциональное расстройство, связанное с иррациональным мышлением), форма адаптации личности к негативным воздействиям, механизм психологической защиты, устойчивая личностная диспозиция. Однако, исследователи феномена едины в том, что ключевой характеристикой прокрастинации является откладывание выполнения деятельности на неопределенный срок.

Многие работы отечественных исследователей посвящены преимущественно теоретическому анализу исследуемого явления. Однако в последнее время возросло количество эмпирических исследований, посвященных изучению взаимосвязи прокрастинации с такими личностными особенностями, как: локус контроля, восприятие времени, эмоциональный интеллект, перфекционизм; тревожность, страх неудачи, чувство вины; несформированность навыков саморегуляции, самоорганизации, учебных навыков, низкая мотивация, ригидность поведенческих паттернов, неорганизованность, несформированность волевых качеств; низкая концентрация внимания, нейротизм, импульсивность.

Большинство эмпирических исследований прокрастинации реализованы преимущественно на выборке студентов высших учебных заведений. Публикаций, посвященных изучению прокрастинации в школьном возрасте, раннем юношестве, на наш взгляд, недостаточное количество. Проанализированный нами теоретический материал позволяет говорить о связи прокрастинации в раннем юношеском возрасте с такими личностными

особенностями, как мотивация и мотивы учебной деятельности, перфекционизм, тревожность [5]. Н.А. Скляр, В.В. Коломенской, И.И. Таран, Я.Л. Кузьминой была выявлена взаимосвязь академической прокрастинации с эмоциональным, познавательным мотивами и мотивом достижения у учащихся десятых и одиннадцатых классов [8]. М.А. Мартынова и другие исследователи говорят о том, что наиболее склонны к прокрастинации молодые люди с характерной для них мотивационной недостаточностью и низкой волевой саморегуляцией [7].

Цель нашего исследования заключается в эмпирическом изучении феномена прокрастинации и определении его взаимосвязи с личностными особенностями учащихся раннего юношеского возраста. Мы предположили, что существует связь между прокрастинацией и такими личностными особенностями учащихся, как мотивация достижения успеха, особенности волевой организации личности и самоорганизации деятельности.

Объектом исследования выступил феномен прокрастинации.

Предмет исследования – взаимосвязь феномена прокрастинации с личностными особенностями учащихся: мотивацией достижения успеха, волевой организацией личности, самоорганизацией деятельности.

Приступая к проведению исследования, мы выдвинули предположения о существовании значимых связей между прокрастинацией и личностными особенностями учащихся, такими как мотивация достижения успеха, волевая организация личности, самоорганизация деятельности; о существовании факторов, характризующих связь прокрастинации и мотивации достижения успеха, волевой организации личности, самоорганизации деятельности.

С целью подтверждения сформулированных нами предположений были использованы методики:

1) опросник прокрастинации (Б. Тукман) [10];
2) опросник самоорганизации деятельности (ОСД) (Е.Ю. Мандрикова) [6];
3) методика изучения волевой организации личности (А.А. Хохлов) [2];
4) тест-опросник мотивации стремления к успеху и мотивации избегания неудач (А. Мехрабиан, модификация М.Ш. Магомед-Эминова) [9].

Выборку исследования оставили 135 учащихся девятых классов средних общеобразовательных организаций г. Барнаула в возрасте 15-16 лет.

По методике Б. Тукмана мы получили следующие данные. Средний показатель по всей выборке составил 44,44 при величине стандартного отклонения σ=9,93, что соответствует низкому уровню прокрастинации или, вероятно, даже ее отсутствию у респондентов. Высокий уровень прокрастинации характерен для 22,96% всех респондентов (31 чел.), что говорит о постоянном, выраженном осознанном откладывании этими учащимися «напотом» заранее намеченных действий, явной склонности к промедлению в принятии решений, выполнении поставленных задач, достижении целей деятельности. У 22,22% (30 чел.) девятиклассников выявлен средний уровень выраженности прокрастинации, или умеренная прокрастинация. Данным учащимся свойственно менее выраженная тенденция к отодвиганию запланированных дел на неопределенный срок, чем респондентам с высоким уровнем, то есть можно сделать вывод, что эти ученики прокрастинируют в меньшей степени, время от времени. Для 54,82% всей выборки (74 чел.), то есть более половины респондентов, характерен низкий уровень прокрастинации. Эти учащиеся не склонны сознательно отодвигать во времени выполнение поставленных перед собой заранее задач, для них характерно более своевременное достижение цели и получение результата запланированного. Таким образом, для большинства девятиклассников в целом по всей выборке не свойственна выраженная прокрастинация, однако наличие учеников с высоким и средним уровнями проявления данного феномена позволяет говорить о существовании, а следовательно, об актуальности данной проблемы у молодых людей в раннем юношеском возрасте и необходимости ее дальнейшего изучения.

Анализируя данные изучения мотивации достижения, полученные с помощью тест-опросника А. Мехрабиан в модификации М.Ш. Магомед-Эминова, направленного на измерение мотивации стремления к успеху и мотивации избегания неудач, мы получили следующие результаты. Среднее значение

показателя мотивации по всей выборке, равное 128,48 (σ=1,41), соответствует выраженному преобладанию мотивации избегания неудачи. Так, для преобладающего большинства респондентов характерна мотивация избегания неудачи – 96,30% (130 чел.). Для этих учащихся свойственна недооценка своих возможностей и способностей, большая привязанность к настоящему, отсутствие или недостаточная способность отсрочить получение удовлетворения или вознаграждения. Такие люди часто имеют неадекватную, завышенную или заниженную самооценку, нереалистичный уровень притязаний, очень быстро расстраиваются при неудачах, достижения объясняют внешними факторами – стечением случайных обстоятельств, а не приложенными усилиями или своими способностями, везением, легкостью выполняемых заданий. В деятельности склонны к выполнению легких или, наоборот, очень сложных задач. Лишь 3,7% (5 чел.) всей выборки свойственна мотивация стремления к успеху. Это значит, что данные учащиеся склонны ориентироваться в своей деятельности на достижение успеха, для них характерны тенденция достижения определенного, конечного результата, склонность к переживанию удовольствия и гордости при его достижении, способность фокусироваться на цели, достижение которой отсрочено во времени. В деятельности отдают предпочтение выполнению задач средней или повышенной сложности. Такие люди способны адекватно оценивать свои возможности, способности, достижения и неудачи. Им свойственны проявление большей настойчивости в достижении поставленных целей, ориентация на большие цели, мобилизация усилий при неудачах, склонность объяснять достижения, успехи в деятельности своими способностями, приложенными усилиями. Полученные результаты свидетельствуют о том, что для современных девятиклассников свойственна в большей степени ориентация на избегание неудачи в деятельности, нежели стремление к достижению успеха.

Анализируя результаты по методике исследования самоорганизации деятельности Н. Фишер, М. Бонд в адаптации Е.Ю. Мандриковой, мы получили среднее значение общего показателя самоорганизации в целом по выборке 105,9 (σ=10,6), что свидетельствует о среднем уровне его выраженности

у учащихся. Это говорит о том, что такие учащиеся обладают хорошей способностью грамотного структурирования организации времени своей жизни, сочетая ее с такими личностными чертами, как определенная гибкость и спонтанность, а также об умении ценить свое психологическое время в ценности и единстве настоящего с прошлым и будущим.

Общий показатель самоорганизации деятельности. 57,04% респондентов (77 чел.) обладают средним уровнем самоорганизации деятельности, что говорит о их способности структурировать организацию времени своей жизни, при этом сочетая ее с определенной гибкостью и спонтанностью, а также об умении ценить свое психологическое время в ценности и единстве настоящего с прошлым и будущим. Для 26,67% (36 чел.) учащихся характерен низкий уровень самоорганизации деятельности. Такие люди предпочитают жить спонтанно, не планируя свою ежедневную активность, не прилагая волевых усилий для завершения начатых дел, что в свою очередь несет в себе и позитивный момент, позволяя переключаться на новые виды активности быстро и гибко, не «застревая» на жестком структурировании своей деятельности. Лишь у 16,30% учащихся (22 чел.) выявлен высокий уровень самоорганизации деятельности, который свидетельствует о склонности таких людей планировать свою деятельность, видя цели, ставя их перед собой и достигая, проявляя настойчивость и волевые качества в ее достижении, прибегая к помощи, в том числе, и внешних средств. Несмотря на чрезмерную организованность и, возможно, недостаточную гибкость в некоторых видах деятельности, такие люди, чаще всего могут эффективно структурировать и организовывать свою деятельность.

Исходя из процентного соотношения полученных результатов по уровням шкал самоорганизации деятельности и содержательного их наполнения, следует констатировать тот факт, что наиболее развиты у большинства учащихся девятых классов такие качества самоорганизации деятельности, как, настойчивость (у 82% - высокий и средний уровень) и целеустремленность (79%). В меньшей степени – способность к самоорганизации (69%) и ориентация на настоящее при осознании ценности прошлого и будущего (68%). Менее

всего – планомерность (65%) и способность к проявлению гибкости в построении отношений и планировании деятельности (51%). Высокий и средний уровни общего показателя самоорганизации деятельности присущи 73% (99 чел.) всей выборки респондентов.

Полученные данные показателей волевой организации личности, выявленные по результатам применения методики А.А. Хохлова, позволяют судить о среднем уровне развития как отдельных волевых качеств и структурных компонентов воли, так и в целом волевой организации личности у большинства респондентов всей выборки. Так, среднее значение общего показателя волевой организации в целом по выборке равно 77,59 (σ=9,99). Это значит, что в среднем, для респондентов характерно развитие большинства волевых качеств в достаточной мере, что отражает хорошие способности к осознанному целеполаганию, постановке задач деятельности, выбору оптимальных путей и способов достижения поставленных результатов, их последовательной реализации на основе достаточно хорошо сложившейся системы ценностей на данном возрастном этапе развития личности.

Результаты по шкале «о*бщий показатель волевой организации»*, или «*уровень воли»* позволяет заключить, что для 82,97% учеников (112 чел.) свойственен его средний уровень, это свидетельствует о том, что волевые качества у данных учащихся развиты в достаточной мере. Такие люди способны к постановке и достижению поставленных перед собой целей, определению путей и выполнению способов их достижения. Однако время от времени при этом существует возможность ослабления волевых качеств. Для 13,33% учеников (18 чел.) характерен высокий уровень общей волевой организации. Для таких учащихся характерна развитая способность определять для себя цели, пути и способы их достижения с высокой степенью осознанности и чувства реальности. У 3,7% учащихся (5 человек) выявлен низкий уровень сформированности волевой организации, что говорит о слабом развитии большинства волевых качеств – структурных компонентов волевой организации, а также о недостаточной осознанности своих целей, следовательно,

и о слабой ориентации в выборе путей и способов их достижения. Таким учащимся требуется тренировка и развитие волевых качеств, а также серьезная работа по самовоспитанию. Следует отметить, что выявленный высокий уровень развития отдельных волевых качеств в структуре волевой организации личности свидетельствует об определяющей роли данного качества (или качеств) в структуре волевой организации личности учащихся.

Таким образом, исходя из процентного соотношения полученных результатов по уровням волевых качеств самоорганизации деятельности и содержательного их наполнения, следует констатировать тот факт, что наиболее развиты у большинства учащихся девятых классов такие волевые качества в структуре волевой организации личности, как самообладание (у 97% - высокий и средний уровень), организация деятельности (95%) и самостоятельность (93%). Также у большей части девятиклассников развиты решительность (85%) и настойчивость (84%). Несколько в меньшей степени – ценностно-смысловая организация (80%) Высокий и средний уровни общего показателя волевой организации личности характерны для 96% (130 чел.) всей выборки респондентов.

Проведенный теоретический анализ и полученные эмпирические данные, свидетельствующие о достаточно высоком уровне волевой организации личности большинства респондентов, позволяют объяснить сравнительно низкие показатели уровня прокрастинации, характерные для большинства обследуемых девятиклассников.

Для проверки допущений выдвинутой нами гипотезы и определения наличия связи прокрастинации с такими личностными особенностями, как мотивация достижения успеха, волевая организация личности, особенности самоорганизации деятельности был осуществлен корреляционный анализ с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Таким образом нами были установлены следующие статистически значимые связи между уровнем прокрастинации учащихся и личностными факторами самоорганизации деятельности (при r_{Kp}=0,23 ($p \leq 0,01$), r_{Kp}=0,17 ($p \leq 0,05$)).

Так, прокрастинация связана умеренной обратной связью с общим показателем самоорганизации деятельности (r_s=- 0.542).

Выявлена также статистически значимая умеренная обратная связь прокрастинации и таких факторов самоорганизации, как настойчивость (r_s=-0,601), целеустремленность (r_s=-0,407) и планомерность (r_s=-0,352). Это свидетельствует о том, что чем более выражены у человека указанные качества, тем менее, вероятно, он склонен к прокрастинации, и наоборот.

Наличие слабой умеренной обратной связи выявлено между прокрастинацией и самоорганизацией (r_s=-0,245), прокрастинацией и фиксацией (r_s=-0,255). Связь между прокрастинацией и ориентацией на настоящее оказалась статистически незначимой (r_s=0,023 при r_{Kp}=0,23 ($p \leq 0,01$), r_{Kp}=0,17 ($p \leq 0,05$)), что фактически свидетельствует об отсутствии связи как таковой между способностью ориентироваться на «здесь и теперь» при осознании ценности прошлого и ресурсов будущего и тенденцией откладывать дела на потом.

Следует отметить, что в ходе исследования связи между прокрастинацией и волевой организацией личности выявлена умеренно-сильная обратная связь с таким волевым качеством, как настойчивость (r_s=-0,659).

Обратная связь умеренной силы выявлена также у прокрастинации с общим уровнем волевой организации личности (r_s=-0,605), с организацией деятельности (r_s=-0,455), ценностно-смысловой организацией личности (r_s=-0,421), с решительностью (r_s=-0,378) и с самообладанием (r_s=-0,337). Умеренная обратная связь также выявлена между прокрастинацией и мотивацией достижения успеха (r_s=-0,395).

В соответствии с критерием Кайзера (λ>1) были выделены 2 главных фактора, объясняющих более 52 % общей дисперсии. Анализ факторной матрицы позволил сделать следующие выводы.

Выделено два фактора, характеризующих связь между прокрастинацией и мотивацией достижения успеха, волевой организацией личности, самоорганизацией деятельности.

Первый фактор «Ценностно-регулятивная компетентность» (39% общей дисперсии) включает в себя пять показателей самоорганизации деятельности, шесть параметров волевой организации личности и мотивацию достижения успеха. К отрицательной нагрузке данного фактора относятся: с наибольшей факторной нагрузкой – общий показатель волевой регуляции (воля), настойчивость, исследуемая нами по двум методикам (в рамках изучения волевой организации и самоорганизации деятельности), общий показатель самоорганизации, ценностно-смысловая организация личности, а также решительность, самообладание, целеустремленность, организация личности, планомерность и мотивация достижения успеха. К положительной факторной нагрузке относится прокрастинация. Иными словами, чем организованней учащийся, чем более его деятельность осмысленна и обусловлена значимыми для него целями и задачами, чем более развиты такие важные волевые качества, как настойчивость, целеустремленность, решительность и самообладание, чем больше выражено стремление достичь успеха в деятельности, тем в меньшей степени он склонен к промедлению в достижении этих целей.

Второй фактор «Тактико-флексибильная компетентность» (14% общей дисперсии) включает в себя четыре компонента самоорганизации деятельности личности с отрицательной нагрузкой: как общий показатель самоорганизации деятельности, так и непосредственно способность к этой самоорганизации за счет умения использовать внешние организующие деятельность средства, а также фиксацию и планомерность. Данный фактор предполагает, что чем последовательнее человек в реализации ежедневных планов, чем гибче он относится к их корректировке и способен эту корректировку производить в ситуации возникновения непредвиденных обстоятельств, изменений, используя не только внутренние личностные, но и внешние ресурсы и средства, не изменяя при этом следованию своим планам, тем в большей степени о нем можно говорит, как об организованном человеке. А следуя содержанию первого фактора, в структуре которого весомую роль играет самоорганизация, можно говорить и о меньшей вероятности возникновения явления прокрастинации – откладывания деятельности на неопределенный срок.

Список литературы:

1. Варваричева Я.И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования // Вопросы психологии. – 2010. – №3. – С. 121-130.
2. Гуткин М.С. Твоя профессиональная карьера: Учеб. Для 8-11 кл. общеобразоват. Учреждений / М.С. Гуткин, Г.Ф. Михальченко, А.В. Прудило и др.; Под ред. С.Н. Чистяковой, Т.И. Шалавиной. – М.: Просвещение, 2000. – 191с. – с.175-182
3. Ильин Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. М.: Питер, 2011.
4. Ковылин В.С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2013. – № 2. – С. 22–41.
5. Малышев И.В. Проявление прокрастинации личности у учащихся старших классов // Пензенский психологический вестник. 2019. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/proyavlenie-prokrastinatsii-lichnosti-u-uchaschihsya-starshih-klassov (дата обращения: 03.05.2020).
6. Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД). Психологическая диагностика, 2010, №2. С. 87 - 111.
7. Мартынова М.А. Специфика проявления прокрастинации в старшем школьном и студенческом возрасте и возможности ее преодоления с помощью тайм-менеджмента // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №60-3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-proyavleniya-prokrastinatsii-v-starshem-shkolnom-i-studencheskom-vozraste-i-vozmozhnosti-ee-preodoleniya-s-pomoschyu-taym (дата обращения: 03.05.2020).
8. Скляр Н.А. Взаимосвязь прокрастинации и учебной мотивации в юношеском возрасте / Н.А. Скляр, В.В. Коломенская, И.И. Таран, Я.Л. Кузьмина // Гуманизация образования. 2016. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-prokrastinatsii-i-uchebnoy-motivatsii-v-yunosheskom-vozraste (дата обращения: 03.05.2020).
9. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М. 2002. С.98–102.
10. Tuckman B.W. The development and concurrent validity of the Procrastination Scale // Educational and Psychological Measurement. 1991. № 51, P. 473–480.

СЕКЦИЯ

«ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

РАЗВИТИЕ ГИБКОСТИ ИГРОВЫМ МЕТОДОМ У ДЕТЕЙ-ТХЭКВОНДИСТОВ 6-7 ЛЕТ

Алибеков Руслан Акимович
магистрант,
кафедра теории и организации физической культуры,
Российский Государственный Педагогический Университет им. А.И. Герцена,
РФ, г. Санкт-Петербург
E-mail: alibekoff.r@yandex.ru

FLEXIBILITY DEVELOPMENT BY THE GAME METHOD IN CHILDREN-THEEKVONDISTS 6-7 YEARS

Ruslan Alibekov
graduate student,
Department of Theory and Organization of Physical Culture,
Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen,
Russia, Saint-Petersburg

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема низкой заинтересованности детей, занимающихся тхэквондо, в процессе обучения новым двигательным действиям. Как решение, предлагается включать игровой метод в структуру занятия не только в заключительную часть, но и в основную. На чем и основана разработанная методика, призванная повысить эффективность развития гибкости на занятиях тхэквондо.

ABSTRACT

The article considers the problem of low interest of children involved in taekwondo in the process of learning new motor actions. As a solution, it is proposed to include the game method in the structure of the lesson, not only in the final part, but also in the main part. This is the basis of the developed methodology, designed to increase the effectiveness of the development of flexibility in taekwondo classes.

Ключевые слова: гибкость, тхэквондо, игровой метод, дети.

Keywords: flexibility, taekwondo, game method, children.

На сегодняшний день наблюдается устойчивый рост заинтересованности россиян в спорте. Число наших сограждан, занимающихся спортом с той или иной периодичностью, выросло с 38% в 2006 году до 63% в 2019 году [4]. В том числе растет интерес и к единоборствам.

Тхэквондо, является одним из самых популярных видов единоборств (более 70 млн. занимающихся версией WT) и в 2000 году было включено в программу Олимпийских игр в Сиднее [1, с. 54].

Такой популярностью данный вид спорта обязан зрелищности поединков, постоянным изменениям, которые все более повышают интенсивность боя и впечатляющей техникой ударов ногами.

На занятия тхэквондо детей отдают, начиная с 5 лет. Связано это с анатомическими и физиологическими особенностями детей данного возраста, которые способствуют наиболее эффективному развитию гибкости – основного физического качества в этом виде спорта. Среди таких факторов стоит выделить большое количеством органических соединений и воды в костях, небольшое количество солей, значительное объем хрящевой ткани [2, с. 36–37].

Большинство тренеров для овладевания детьми определенным двигательным умением используют метод строго регламентированного упражнения, который заключается в многократном повторении определенного движения. Дети младшего школьного возраста, у которых непроизвольное внимание доминирует над произвольным, при таком методе обучения быстро утомляются, эффективность тренировочных воздействий падает, снижается моторная плотность урока [3].

Данную проблему может решить игровой метод. Он оказывает всестороннее развитие на организм ребенка, при этом характеризуется высокой эмоциональностью. Широкие возможности подбора игр и их способность легко

адаптироваться под вид спорта, позволяют применять их в процессе выполнения самых различных задач занятия.

В связи с этим, мы решили разработать методику гибкости, которая будет учитывать возрастные особенности детей, специфику вида спорта и поставленные на занятии задачи, с помощью игрового метода.

С данной целью нами были набраны 2 группы: контрольная и экспериментальная. В каждой из которых было по 18 детей-тхэквондистов 5–6 лет первого года обучения.

До начала эксперимента было проведено контрольное тестирование, с целью определения уровня развития гибкости у детей до начала эксперимента. В тестирование входило: наклон со скамейки, продольный шпагат, поперечный шпагат (на обе ноги), удержание прямой ноги вперед, удержание прямой ноги вбок. Данные тесты позволяют оценить гибкость в различных ее проявлениях и объективно оценить эффективность предложенной методики.

В структуре занятия игры занимали 50% от основной части занятия (25% от всего времени занятия) и чередовались с заданиями, выполненными методами строго регламентированного упражнения.

Эксперимент проводился с 02.10.19 по 02.02.20 на базе СК “Аванти-спорт”. Длительность тренировки составляла 1 час, из которого 20 минут отводилось на подготовительную, 30 минут на основную и 10 минут на заключительную.

После проведения эксперимента было проведено повторное тестирование, для выявления эффективности предложенной методики*(табл1)*. По табличным данным видно, что развитие гибкости более эффективно проходило в экспериментальной группе.

Таблица1.

Показатели выполнения тестов развития гибкости контрольной и экспериментальной групп

Тесты	Контрольная группа		t-критерий Стьюдента p	Экспериментальная группа		t-критерий Стьюдента P	P
	до	после		до	после		
Наклон со скамьи	-1,4	2,7	14,7(p<0,01)	-1,4	5,1	17,3(p<0,01)	3,4(p<0,01)
Шпагат продольный	26,3	8	19(p<0,01)	27	5,2	20,7(p<0,01)	3,7(p<0,01)
Шпагат поперечный (на правую ногу)	28,1	10,3	24,8(p<0,01)	28,4	8,2	26,4(p<0,01)	2,3(p<0,05)
Шпагат поперечный (на левую ногу)	28,4	11,2	20,6(p<0,01)	28,8	8,7	21,4(p<0,01)	2,9(p<0,01)
Удержание ноги вперед	67,9	80,1	12,3(p<0,01)	69,5	86,3	12,5(p<0,01)	4,1(p<0,01)
Удержание ноги вбок	71,05	84,78	11(p<0,01)	70,83	89,27	12,9(p<0,01)	2,8(p<0,01)

Более наглядно результаты одного из тестов представлены на рис.1 и рис. 2. После эксперимента показатели выполнения теста “Наклон со скамьи” *(рис. 1, рис. 2)* испытуемыми экспериментальной группы улучшились на 2,4 см по сравнению с контрольной группой, что статистически достоверно на p<0,01.

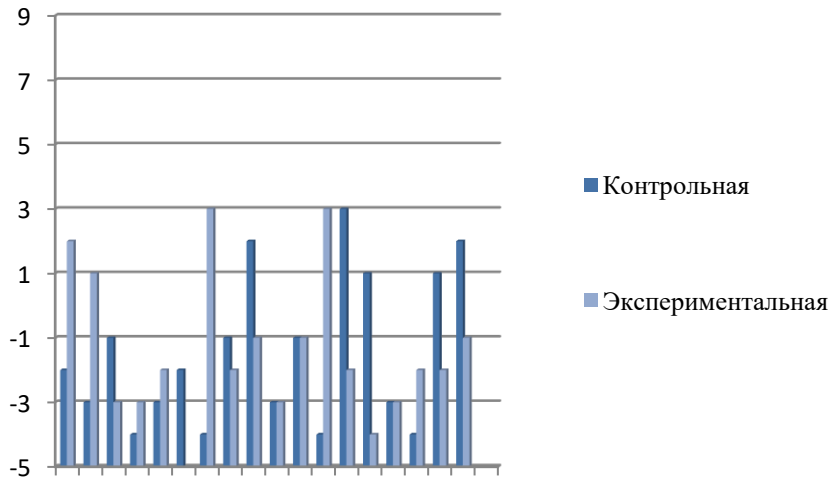


Рисунок 1. Результаты теста "Наклон со скамьи" до эксперимента

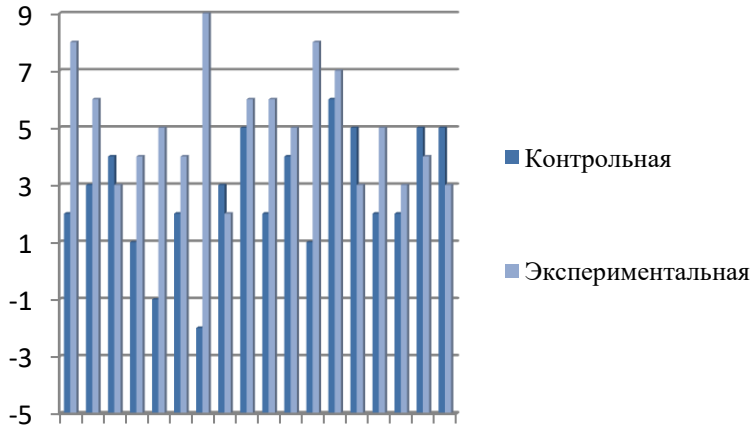


Рисунок 2. Результаты теста "Наклон со скамьи" после эксперимента

Результаты экспериментальной группы в тесте "Шпагат продольный" относительно контрольной оказались выше на 11,1%, в тесте "Шпагат поперечный" (на правую и левую ноги) оказались лучше в контрольной группе на 7,7% и 9,3% соответственно. Так же, в тесте "Удержание ноги вперед" результаты экспериментальной группы превысили результаты контрольной на 4,3%, а в тесте "Удержание ноги вбок" на 4,5%.

Кроме этого, об эффективности разработанной методики свидетельствуют результаты ежегодной аттестации на пояса. Так, в контрольной группе на белый пояс с желтой полосой сдали 13 человек (72%), на желтый пояс 3 человека (17%), 2 человека - не сдали. Тогда как в экспериментальной группе на белый пояс с желтой полосой сдали 12 человек (68%), на желтый пояс 6 человек (32%).

Полученные результаты свидетельствуют об эффективности разработанной методики и можно сделать вывод о том, что применение подвижных игр на занятиях тхэквондо у детей 6–7 лет способствует более эффективному развитию гибкости и освоению двигательных умений.

Список литературы:

1. Шулики Ю.А., Ключников Е.Ю.Тхэквондо: Теория и методика: учебное пособие. - Р.н/Д.: Феникс. - 2011.-с. 54–56.

2. Якимович Е.П., Немцова В.В., Ключников Д.А. Возрастная анатомия, физиология и гигиена: учеб.для вузов. - Владивосток.: Изд-во Дальневост. фед. универ-та,2018.-с. 36–37.
3. Апетян М.К. Психологические и возрастные особенности младшего школьника [электронный ресурс]// Молодой ученый: научный журнал. URL: https://moluch.ru/archive/73/12457/ (дата обращения: 19.05.2020).
4. Россия - спортивная страна [электронный ресурс]. - режим доступа https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=10001 (дата обращения: 17.05.2020).

СЕКЦИЯ

«ФИЛОЛОГИЯ»

К ВОПРОСУ О СТАНОВЛЕНИИ МИФОЛОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ В РОССИИ

Гаврилюк Анна Сергеевна
студент, кафедра филологического образования,
Тобольский педагогический институт им. Д.И. Менделеева
(филиал) Тюменского государственного университета,
РФ, г. Тобольск
E-mail: Anna.gavrilyuk0408@mail.ru

Выхрыстюк Маргарита Степановна
научный руководитель, д-р филол. наук, проф.,
кафедра филологического образования,
Тобольский педагогический институт им. Д.И. Менделеева
(филиал) Тюменского государственного университета,
РФ, г. Тобольск

ON THE QUESTION OF THE FORMATION OF THE MYTHOLOGICAL SCHOOL IN RUSSIA

Anna Gavrilyuk
Student, Department of philological education,
D.I. Mendeleev Tobolsk pedagogical Institute (branch)
Of the "Tyumen state University»
Russia, Tobolsk

Margarita Vyhrystyuk
scientific supervisor, Doctor of Philology, Professor,
Department of philological education,
D.I. Mendeleev Tobolsk pedagogical Institute (branch) Of the "
Tyumen state University»
Russia, Tobolsk

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена рассмотрению становления мифологической школы в России. Мифологическая школа - научное направление в фольклористике и литературоведении, возникшее в эпоху европейского романтизма. В русском литературоведении мифологическая школа сформировалась под влиянием

европейских теорий, прежде всего мифологической концепции братьев Гримм. Она нашла выражение в теоретической концепции Федора Ивановича Буслаева, а также в школе младших мифологов (другое название –школа сравнительной мифологии): А.Н. Афанасьева, О.Ф. Миллера, А.А. Котляревского.

ABSTRACT

The article deals with the formation of the mythological school in Russia. Mythological school - a scientific direction in folklore and literary studies, which arose in the era of European romanticism. In Russian literary studies, the mythological school was formed under the influence of European theories, primarily the mythological concept of the brothers Grimm. It found expression in the theoretical concept of Fyodor Ivanovich Buslaev, as well as in the school of Junior mythologists (another name is the school of comparative mythology): A.N. Afanasiev, O.F. Miller, A.A. Kotlyarevsky.

Ключевые слова: мифологическая школа, язык, миф.

Keywords: the mythological school, a language, a myth.

Одним из интересных вопросов в филологии является вопрос о возникновении и развитии мифологических школ. Основоположниками мифологической школы являются немецкие ученые братья Вильгельм и Якоб Гримм, которые испытали влияние романтической эстетики, когда возрождался интерес к легендарному прошлому, фольклорным жанрам. Теорию европейской мифологической школы братья Гримм разработали в книге «Немецкая мифология» [4, С.59].

Развитию мифологической школы в России мешало отсутствие настоящих записей древних славянских мифов. Поэтому ученым приходилось не изучать мифы, а воссоздавать их.

Русская мифологическая школа оформилась на рубеже 1840-50-х годов. Её основателем был Ф.И. Буслаев, который вслед за братьями Гримм установил

связь фольклора, языка и мифологии, выделил принцип коллективного творчества народа.

Мифологическая концепция Ф.И. Буслаева была изложена им в двух томах «Исторических очерков русской народной словесности и искусства». Главная идея этого труда: у языка и мифа один и тот же источник, они порождены одним и тем же началом [2, С. 159]. По происхождению язык и мифология родственны и неразделимы, но в процессе исторического развития судьба мифа в языке и в народных верованиях – разная. В языке следы мифологической эпохи становятся источником его художественности, а в народном предании, в быту они превращаются в «устаревшее суеверие» [3, С.271].

Ф.И. Буслаев впервые проделал историко-генетическое исследование архаических пластов русской лексики и фольклора и создал на этой основе картину славянских воззрений мифопоэтического периода.

Младшие мифологи (школа сравнительной мифологии) расширили сферу исследования мифов, привлекли фольклор других индоевропейских народов, усовершенствовали метод, в основе которого лежало сравнительное изучение этносов.

Последователем Ф.И. Буслаева, продолжателем традиции мифологической школы в России является его младший современник А.Н.Афанасьев. Он является автором двух фундаментальных трудов: знаменитого сборника «Народные русские сказки», а также 3-томного исследования «Поэтические воззрения славян на природу». ПВСП представляет собой наиболее полную сводку всего, что касается традиций духовной культуры русского народа и всех восточных славян. В русской мифологической школе А.Н. Афанасьева принадлежит особое место.

Наряду с А.Н. Афанасьевым, Орест Федорович Миллер был представителем школы сравнительной мифологии («младших мифологов»).

Самый крупный труд Миллера – его докторская диссертация «Сравнительно-критические наблюдения над слоевым составом народного русского фольклора. Илья Муромец и богатырство Киевское» [7, С. 895].

Она построена на огромном количестве сравнений русских былин с эпическими сказаниями разных народов.

В анализе Миллера: 1) учтены все известные варианты былин; 2) на базе их сравнения установлена «основа сказания» 3) каждый вариант, все отдельные эпизоды подвергнуты проверке в соответствии с установленной «основой»; 4) выявлены индивидуальные особенности певца-сказителя в каждом варианте (новшество не только в русской, но и в западноевропейской науке о фольклоре).

М.К. Азадовский говорил, что мифология А.А. Котляревского была «особого типа» [1, С. 149]. То есть в ней идеи Афанасьева и Буслаева, идеи школы сравнительной мифологии получили своеобразную интерпретацию.

В целом как мифолог А.А. Котляревский не оригинален и развивает теорию мифологии в основном вслед за Афанасьевым. В его работах есть два новых момента. Во-первых, он подчеркивает познавательную роль мифологии: древняя мифология включает не только верования и суеверия, но и элементы знания об окружающем мире. Во-вторых, для Афанасьева, Миллера самым важным было определить первоначальную сущность, первоначальное значение мифического образа или символа. Дальнейшая жизнь мифа их не интересовала. А.А. Котляревский же именно на этом сосредоточил свое внимание: как историческая жизнь и условия быта, новые знания изменяют первоначальный миф [5, С.29].

В конце Х1Х в. появились труды И. Мандельштама, главный из них – «Опыт объяснения обычаев (индоевропейских народов), созданных под влиянием мифа». Этот ученый противопоставил столь популярной в мифологической школе «небесной теории» так называемую «лесную» демонологию [6, С. 226].

В ХХ веке нужно отметить научную школу, которая опиралась на идеи и методологию мифологической школы и возродила ее традиции.

Это «новое учение о языке» Н.Я. Марра, или так называемый «палеонтологический» метод изучения «окаменелостей языка». Он оказал воздействие на изучение фольклора в 20-30 гг. В коллективном труде «Тристан и Изольда» (1932) авторы доказывали наличие в этом памятнике следов

древнего мифа о соединении солнца и воды. Последователи Марра отрицали свою связь с мифологической школой, т.к. они не разделяли идею об индо-европейской основе мифологии, сосредоточивая все внимание на выявлении социальной природы мифов.

Таким образом, все это дало толчок исследованиям мифологической образности и символики в литературе, и не только в фольклоре, но и в индивидуальных художественных системах. Тут много интересного, если только не сводить все к мифу, к «архетипам» и к отвлеченным, абстрактным моделям.

Список литературы:

1. Азадовский М.К. История русской фольклористики. М., 1963. С. 149.
2. Буслаев Ф.И. Исторические очерки русской народной словесности и искусства. СПб, 1861. Т.1. С. 159.
3. Буслаев Ф.И. Бытовые слои русского эпоса / Ф.И. Буслаев // Буслаев Ф.И. Народная поэзия. Исторические очерки. – СПб. : Тип. Императорской Академии наук, 1887. – С. 271
4. Гримм Я. Немецкая мифология // Зарубежная эстетика и теория литературы Х1Х – ХХ вв. М., 1987. С. 59.
5. Комплексный подход в изучении фольклора учеными-мифологами XIX в.: (А.А. Котляревский) // ДРВМ. 2003. № 4(14). С. 29.
6. Мандельштам И.Е. Опыт объяснения обычаев (индоевропейских народов), созданных под влиянием мифа. Ч.1. СПб: Типолитография А.Е. Ландау, 1882. С. 226.
7. Миллер О.Ф. Илья Муромец и богатырство киевское: сравнительно-критические наблюдения над слоевым составом народного русского эпоса. – СПб., 1869. – С. 895.

МЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ПРЕЗИДЕНТСКИХ ВЫБОРАХ В США 2016 ГОДА

Пащенко Илья Юрьевич
магистрант,
кафедра истории и правового регулирования массовых коммуникаций,
Кубанский государственный университет,
РФ, г. Краснодар
E-mail: ilpa@mail.ru

MEDIA TECHNOLOGIES AT THE PRESIDENTIAL ELECTION IN USA 2016

Ilya Pashchenko
undergraduate,
Department of history and legal regulation of mass communications,
Kuban State University,
Russia, Krasnodar

АННОТАЦИЯ

Цель исследования заключается в оценке влияния новых медиа на процесс избрания Д. Трампа Президентом США. Автором анализируются особенности предвыборной кампании на примере активности в социальных сетях. Делается вывод о невозможности однозначной оценки такого влияния.

ABSTRACT

The purpose of the study is to assess the impact of new media on the process of electing D. Trump as President of the United States. The author analyzes the features of the election campaign by the example of activity in social networks. It is concluded that it is impossible to unambiguously assess such an effect.

Ключевые слова: новые медиа, социальные сети, выборы, агитация, средства массовой информации, предвыборная кампания, Президент США.

Keywords: new media, social networks, elections, campaigning, media, election campaign, US President.

Масштабные расследования по вопросу использования интернет-технологий, которые могли потенциально оказать влияние на вопрос избрания Д. Трампа Президентом США, публиковали многие СМИ. Знаковым в этой истории стал материал швейцарского журнала Das Magazin [3]. Издание сделало вывод о том, что технологии персонализированной рекламы в Facebook оказали самое непосредственное влияние на исход голосования [4].

Примечательно, что Д. Трампа нельзя назвать человеком цифровой эпохи, поскольку на его рабочем столе никогда не было и нет до сих пор даже компьютера. Тем не менее, политик активно интересовался технологиями, но не особенностями их применения, а возможностью использования в собственных целях. Впрочем, некоторые твиты Д. Трампа об этом свидетельствуют, ведь в 2015 году он написал в собственном микроблоге: «Скоро вы будете называть меня Мистер Brexit».

В тот же период начали появляться публикации, в которых было замечено стратегическое медийное сходство электоральной предвыборной кампании Д. Трампа и действий политического движения по выходу Великобритании из состава Европейского союза. При этом уже тогда стало известно о его связи с кампанией Cambridge Analytica, которая была замечена до этого в поддержке идей Brexit.

В период предвыборной кампании Cambridge Analytica закупала данные о пользователях из различных источников, что подтверждает сохранившаяся в сети Интернет видеозапись лекции руководителя компания Александра Джеймса Эшбернера Никса [1]. В качестве платформ для сбора данных выступали не только социальные сети, но и кадастровые документы, программы лояльности магазинов, телефонные справочники, данные о газетных подписках и т.п. Фактически, компания собирала те данные, которые только и можно собрать, но при этом законным путем. Законодательство США не предусматривает запреты на последующее использование данных при совершении определенных обезличивающих процедур. Сравнивая такие данные со сведениями, которые есть в социальных сетях, компания выделила конкретные

группы людей с профилями. Таким образом, она получила понимание того, какую политическую информацию необходимо предложить пользователям для ознакомления.

В результате, Д. Трамп, имея противоречивый образ, смог для каждого отдельного избирателя в сети Интернет подобрать свой особенный и уникальный «взгляд» на существо проблем, но при этом не совсем реальный и соответствующий действительности. Как отмечалось в публикациях, политику удалось с помощью технологий опираться на реакцию публики [2]. Конкретные действия команды Д. Трампа заключались в том, что в период наибольшего внимания аудитории к политическим событиям, в частности к дебатам на телевидении, аналитики задействовали весь политический арсенал медийных технологий в социальных медиа.

Фактически, борьба велась на два поля – один на экранах телевидения и в трансляциях по радио, где в реальности существовали оппоненты, и в сети Интернет, где существовала монополизация образа Д. Трампа. Стоит отметить, что электронные медиа нацелены лишь на передачу информации, и они не предоставляют возможность обсуждения и установления обратной связи, которая возможна и успешно реализуется в социальных сетях.

Например, в день третьих дебатов между Д. Трампом и Х. Клинтон в социальные сети было направлено более 175 тысяч разнообразных сообщений, ориентированных на поддержку кандидата от Республиканской партии. Распространение информации осуществлялось посредством размещения рекламных блоков с учетом таргетирования, а также сопровождалось публикациями ботов с использованием хэштегов. Различались сообщения лишь в деталях, чтобы обеспечить возможность точечного восприятия у конкретной аудитории (групп) в социальных сетях. Таким образом, организации удалось психологически подстроиться под аудиторию, сформировав свое видение происходящего. Достаточно легко представить, как в ситуации десяти сообщений с одним посланием против единственного поста с иным содержанием воспринимается то или иное политическое событие, безусловно, сквозь призму

подобных публикаций. В результате, такие сообщения находили реальный отклик у отдельных групп населения.

Среди сообщений, которые специально рассылались избирателям, были такие, которые не просто поддерживали Д. Трампа, но и дискредитировали его противника на выборах. Так, в Майями была запущена информация о том, что Фонд Клинтон отказался помогать жителям после землетрясения в отдельных городах штата. Некоторым темнокожим пользователям социальных сетей показывались записанные фрагменты выступлений Х. Клинтон, которые были явно вырваны из общего контекста. Так, вирусным стал ролик, в котором Х. Клинтон сравнивала темнокожих мужчин с хищниками на охоте, и в этом содержался негативный посыл определенной тональности.

Команда Д. Трампа отошла от использования традиционных медиа – центральных телеканалов и крупнейших американских газет, которые во многом отдавали предпочтение более сдержанной Х. Клинтон. Но при этом традиционные медиа «добровольно» работали на образ республиканца, не осознавая это в полной мере.

Д. Трамп активно сосредоточился на другой аудитории, которая с определенной долей недоверия относится к официальным каналам массовой коммуникации. Общая сумма финансирования деятельности Cambridge Analytica по поддержке республиканца в сети Интернет составила порядка 15 миллионов долларов США. Для сравнения, штаб Х. Клинтон проигнорировал современные технологии и продолжал опираться на традиционные методы агитации, шаблонные социологические установки и фактически формировал цельный и единый для всех образ кандидата от Демократической партии. Можно отметить, что традиционный консерватизм в ведении избирательной кампании не сыграл ей на руку, а лишь укрепил сомнения в ней, как «единственно правильном кандидате», который подавался многими национальными СМИ. При этом кампания Хиллари Клинтон строилась на обычном и давнем тезисе «первая женщина Президент США», который не находил живого отклика у аудитории, а также достаточно слабо мог противостоять вполне

медийному лозунгу Д. Трампа «Сделаем Америку снова великой». Данный лозунг имеет отсылку к провокационным телевизионным сюжетам, с которого, например, начинается хорошо известный и достаточно успешный в США сериал «Отдел новостей».

Рассмотренный пример демонстрирует то, что никакой канал массовой коммуникации в настоящее время не лишен возможности установления определенного влияния, субъективной подачи информации и вполне может быть использован для манипуляции электоральными предпочтениями.

В отличие от традиционных средств массовой информации с помощью новых медиа такое влияние будет специфичнее и более изощренным, и в тоже время уникальным. Адресат информации может даже не подозревать о том, что другому человеку предназначена иная по содержанию информация. Такой подход был использован в ходе президентской избирательной кампании в США в 2016 году. Оценивать влияние исключительно новых медиа на победу Д. Трампа не совсем логично, потому что необходимо учитывать совокупность разнообразных факторов и условий, которые обеспечили ему определенное информационное преимущество в ходе предвыборной гонки 2016 года.

Список литературы:

1. Cambridge Analytica - The Power of Big Data and Psychographics: сайт / YouTube. – URL: https://www.youtube.com (дата обращения 01.04.2020).
2. How He Used Facebook to Win: сайт / The New York Review of Books. – URL: https://www.nybooks.com (дата обращения 01.04.2020).
3. Ich habe nur gezeigt, dass es die Bombe gibt: сайт / Das Magazin. – URL: https://www.dasmagazin.ch (дата обращения 01.04.2020).
4. Ирхин Ю.В. Выборы 45-го Президента США: ключевые особенности, технологии, результаты // Ars Administrandi (Искусство управления). - 2017. - № 1. - Т. 9. С. 116.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

НАУЧНОЕ СООБЩЕСТВО СТУДЕНТОВ XXI СТОЛЕТИЯ. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Электронный сборник статей по материалам XC студенческой международной научно-практической конференции

№ 6 (90)
Июнь 2020 г.

В авторской редакции

Издательство ООО «СибАК»
630049, г. Новосибирск, Красный проспект, 165, офис 5.
E-mail: mail@sibac.info

16 +

СибАК

www.sibac.info