СибАК
www.sibac.info

ISSN 2310-2764

XVI СТУДЕНЧЕСКАЯ МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

№ 1 (16)

НАУЧНОЕ СООБЩЕСТВО СТУДЕНТОВ XXI СТОЛЕТИЯ. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

г. НОВОСИБИРСК, 2014

НАУЧНОЕ СООБЩЕСТВО СТУДЕНТОВ XXI СТОЛЕТИЯ. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

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

№ 1 (16)
Январь 2014 г.

Издается с Октября 2012 года

Новосибирск
2014

УДК 009
ББК 6\8
Н 34

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

Редакционная коллегия:
Бердникова Анна Геннадьевна — канд. филол. наук, доц. кафедры педагогики и психологии гуманитарного образования Новосибирского государственного педагогического университета.

Н 34 **«Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки»:** Электронный сборник статей по материалам XVI студенческой международной научно-практической конференции. — Новосибирск: Изд. «СибАК». — 2014. — № 1 (16)/ [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.sibac.info/archive/guman/1(16).pdf.

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

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

ББК 6\8

ISSN 2310-2764
© НП «СибАК», 2014 г.

Оглавление

Секция 1. Искусствоведение **10**

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РАБОТЕ В ПАРЕ НА ЗАНЯТИЯХ БАЛЬНЫМИ ТАНЦАМИ 10
Алтабасова Елена Владимировна
Александрина Вероника Александровна

СПЕЦИФИКА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ФОРМЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ АРХИТЕКТУРЫ XX ВЕКА 17
Арефьева Ксения Ивановна
Калашников Виктор Евгеньевич

Секция 2. Краеведение **22**

К ПРОБЛЕМЕ НОМИНАЦИИ ЧАСТЕЙ ГОРОДА АБАКАНА 22
Барсукова Анастасия Юрьевна
Егорченко Ольга Николаевна

БУГРЫ И СЛОБОДЫ АСТРАХАНИ (XVII—XIX ВВ.) 28
Крапчетова Александра Игоревна
Бондарева Надежда Ивановна

ЗАВИСИМОСТЬ КАЧЕСТВА ЭКСКУРСИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОТ ДЕМОГРАФИЧЕСКИХ И НАЦИОНАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ 37
Швацкая Ольга Дмитриевна
Алексеева Ольга Владимировна

Секция 3. Культурология **43**

МЕЖПОКОЛЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ НА ПРИМЕРЕ КНИГИ ТОНИ ПАРСОНСА MAN AND BOY 43
Баркова Наталья Михайловна
Гревцева Валентина Фридриховна

КУЛЬТУРА И БЫТ КАЗАХСКОГО НАРОДА 52
Земницкий Дмитрий Андреевич
Мештаева Гаухар Асхатовна

ПРОБЛЕМА АККУЛЬТУРАЦИИ МИГРАНТОВ ИЗ СНГ НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ 61
Пилипенко Анна Николаевна
Малкова Наталья Юрьевна

Секция 4. Лингвистика **69**

КОРРЕЛЯЦИЯ И ФУНКЦИИ ВЕРБАЛЬНОГО И НЕВЕРБАЛЬНОГО ТЕКСТОВ «ЯРМАРКИ ТЩЕСЛАВИЯ» В. ТЕККЕРЕЯ 69
Акулова Мария Андреевна
Сребрянская Наталья Анатольевна

БИНАРНОСТЬ СЕМАНТИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ И ЕЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ СМЫСЛ 79
Вирго Рэйвэн Эврионовна
Балова Ольга Леонидовна

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ С СЕМАНТИКОЙ «ДВИЖЕНИЕ» (НА МАТЕРИАЛЕ ПОСЛОВИЦ И ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ) 86
Елизарова Наталья Игоревна
Свистунова Наталия Иннокентьевна

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ ДОСТИЖЕНИЯ СМЕШНОГО В ДЕТСКИХ РАССКАЗАХ “HORRID HENRY” Ф. САЙМОН 93
Крикуха Юлия Александровна
Капкова Светлана Юрьевна

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РОМАНА ТЕРРИ ПРАТЧЕТТА И НИЛА ГЕЙМАНА «GOOD OMENS» 99
Лебедева Дарья Викторовна
Свистунова Наталья Иннокентьевна

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ВЕРБАЛИЗАЦИИ ЭМОЦИЙ В НЕМЕЦКОМ, АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ 109
Малахова Екатерина Борисовна
Костогладова Любовь Петровна

РОЛЬ СМАЙЛИКОВ В КОМПЬЮТЕРНО-ОПОСРЕДОВАННОЙ КОММУНИКАЦИИ 115
Мартынова Мария Александровна
Капкова Светлана Юрьевна

СТРУКТУРА СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ГНЕЗДА С ВЕРШИНОЙ ОПЫТ 120
Рябцева Елена Сергеевна
Мусатов Валерий Николаевич

КОММУНИКАТИВНЫЕ ФОРМУЛЫ ИЗВИНЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ 125
Тамаркина Наталья Владимировна
Рябова Марина Юрьевна

СУЩНОСТЬ ВАЛЕНТНОСТИ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В НЕМЕЦКОМ И РУССКИХ ЯЗЫКАХ 133
Ферстяев Александр Иванович

Секция 5. Литературоведение **142**

ТУРГЕНЕВСКИЕ ТРАДИЦИИ В ИЗОБРАЖЕНИИ «ЛИШНЕГО ЧЕЛОВЕКА» В ТВОРЧЕСТВЕ А.П. ЧЕХОВА 142
Будаева Татьяна Александровна
Радь Эльза Анисовна

АСПЕКТ МНОЖЕСТВЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ В НОВЕЛЛЕ М. ХВЫЛЕВОГО «Я(РОМАНТИКА)» 149
Нужняк Марина Станиславовна
Кривуляк Елена Владимировна

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ЭКСПРЕССИВНОЙ ФУНКЦИИ НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ДЖОНАТАНА САФРАНА ФОЕРА «ПОЛНАЯ ИЛЛЮМИНАЦИЯ» 158
Разумовская Елена Олеговна
Балова Ольга Леонидовна

ЭЛЕГИЯ И СОНЕТ В ЛИРИКЕ В.Ф. ХОДАСЕВИЧА: ТРАНСФОРМАЦИЯ ЖАНРОВ 162
Спиридонова Кристина Сергеевна

Секция 6. Педагогика **167**

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ И ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ 167
Аккасынова Жамиля Кажыгалиевна
Степанова Татьяна Анатольевна

ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ИМИДЖА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ 174
Дунаева Ольга Владимировна
Лосева Наталья Александровна

РЕФЛЕКСИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 179
Дурнева Анна Владимировна
Небайкина Анна Вячеславовна

КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 187
Иванищенко Ольга Николаевна
Кель Анастасия Александровна
Матвеева Елена Федоровна

ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТИ ДЕВУШЕК ПОДРОСТКОВО-ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА ОТ ПЕДАГОГА 196
Казикова Екатерина Петровна
Зверева Светлана Викторовна

РОЛЬ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ ИСКУССТВ» В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА 209
Козлова Александра Павловна
Шабанова Ольга Петровна

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ОБ ОБРАЗЕ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ 214
Коханова Татьяна Анатольевна
Куликова Татьяна Абрамовна

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА 221
Кот Лада Николаевна
Куликова Татьяна Абрамовна

УЧЕБНИК ОБЖ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ 228
Тендитнык Дарья Дмитриевна
Ушева Татьяна Федоровна

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И ПУТИ ЕЁ РЕШЕНИЯ 237
Фёдорова Юлия Михайловна
Грязнова Галина Александровна

Секция 7. Психология **243**

СУБЪЕКТНАЯ ОТРАЖЕННОСТЬ В ПРОФЕССИИ ПЕДАГОГА КАК ДОМИНАНТА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ 243
Алексеева Анастасия Валерьевна
Никифорова Ольга Владимировна

ВЗАИМОСВЯЗЬ СКЛОННОСТИ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ И ОСОБЕННОСТЕЙ Я-КОНЦЕПЦИИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ 250
Бехтина Евгения Матвеевна
Кузнецова Елена Владимировна

ПРОБЛЕМЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ПРИМЕРЕ МЕТОДИКИ «НЕРЕШАЕМАЯ ЗАДАЧА» 256
Казикова Екатерина Петровна
Алексеев Анатолий Андреевич

«ЗНАКОМСТВА В СЕТИ?» ИЛИ КАК СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ ВЛИЯЮТ НА СОВРЕМЕННУЮ ЖИЗНЬ ОБЩЕСТВА 266
Кожуховская Ольга Алексеевна

Я-КОНЦЕПЦИЯ КАК БАЗАЛЬНЫЙ КОНСТРУКТ ЛИЧНОСТИ В ЮВЕНАЛЬНЫЙ ПЕРИОД 271
Макаренко Надежда Алексеевна
Никифорова Ольга Владимировна

СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫХОДА ИЗ КОНФЛИКТА СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ С РАЗНЫМ ЛОКУСОМ КОНТРОЛЯ 276
Мацевич Кристина Петровна
Суворова Ксения Викторовна

СПЕЦИАЛИСТ, «ПСИХОЛОГИЯ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» И АКТУАЛЬНОСТЬ СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА СЕГОДНЯШНИЙ ДЕНЬ В РОССИИ 283
Савостина Евгения Андреевна
Бойченко Янина Сергеевна

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СТУДЕНЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ 290
Семенова Елена Юрьевна
Мочалова Татьяна Николаевна

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПОВЕДЕНИИ ПОДРОСТКОВ В СИТУАЦИЯХ ФРУСТРАЦИИ 299
Тимофеева Кристина Леонидовна
Шаповал Ирина Анатольевна

ДОВЕРИЕ К СЕБЕ И УВЕРЕННОСТЬ В СЕБЕ КАК КОМПЛЕКСНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА 309
Шуверова Анна Вячеславовна
Никифорова Ольга Владимировна

ВЫЯВЛЕНИЕ СТИЛЕЙ ВОСПИТАНИЯ В СЕМЬЕ (НА ПРИМЕРЕ МНОГОДЕТНЫХ И НЕ МНОГОДЕТНЫХ СЕМЕЙ) 317
Югова Марина Сергеевна
Холуева Ксения Анатольевна

Секция 8. Физическая культура 322

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕВОЧЕК 7—10 ЛЕТ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКОЙ 322
Казикова Екатерина Петровна
Зверева Светлана Викторовна

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРИ ПОРОКАХ СЕРДЦА 333
Туренко Елизавета Игоревна
Стрельцов Владимир Антонович

Секция 9. Филология **338**

ФОНЕТИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ МОЕЙ СЕСТРЫ В СРАВНЕНИИ С МОИМ 338
Буряков Максим Сергеевич
Кожухова Валентина Валерьевна

ОСОБЕННОСТИ МОЛОДЕЖНОГО СЛЕНГА В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ 344
Ермолина Олеся Александровна
Каримова Римма Хатиповна

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ТРАНСПОЗИЦИЯ В АНГЛИЙСКОМ И УКРАИНСКОМ ЯЗЫКАХ 350
Пособчук Оксана Александровна
Ткачик Елена Владимировна

НЕМЕЦКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ В СФЕРЕ ЭКОНОМИКИ 358
Цовбун Ирина Михайловна
Болотова Елена Валерьевна

Секция 10. Юриспруденция **366**

КОНТРАФАКТ И ФАЛЬСИФИКАЦИЯ ПРОДУКЦИИ: ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОСТИ 366
Антропова Ксения Владимировна
Правиков Олег Владимирович

РОЛЬ ЭКОЛОГО-ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ 374
Баймаханова Аида Ахметкалиевна
Жусупбекова Мадина Койшибаевна

СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ «ПРЕДМЕТЫ ВЕДЕНИЯ», «ВОПРОСЫ МЕСТНОГО ЗНАЧЕНИЯ», «КОМПЕТЕНЦИЯ», «ПОЛНОМОЧИЯ» ОРГАНОВ МЕСТНОЙ ВЛАСТИ 379
Глазкова Полина Сергеевна
Поперина Екатерина Николаевна

ПРАВО ЧЕЛОВЕКА НА БЛАГОПРИЯТНУЮ ОКРУЖАЮЩУЮ СРЕДУ 384
Жаханова Латифа Зейнуллакызы
Жусупбекова Мадина Койшибаевна

РОЛЬ, ОТВЕТСТВЕННОСТЬ И МОТИВЫ БАНКОВ В ЛЕГАЛИЗАЦИИ ДОХОДОВ, ПОЛУЧЕННЫХ ПРЕСТУПНЫМ ПУТЕМ 389
Козьминых Ольга Валерьевна
Пахмутов Виктор Николаевич
Кривелевич Максим Евсеевич

ПРОБЛЕМЫ ТОЛКОВАНИЯ МЕЖДУНАРОДНЫХ ДОГОВОРОВ 394
Кулезнева Екатерина Владимировна
Поперина Екатерина Николаевна

СЕКЦИЯ 1.

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РАБОТЕ В ПАРЕ НА ЗАНЯТИЯХ БАЛЬНЫМИ ТАНЦАМИ

Алтабасова Елена Владимировна
студент 4 курса (ЗФО), кафедра народного художественного творчества,
ХГУ им. Н.Ф. Катанова, институт искусств,
РФ, Республика Хакасия, г. Абакан
E-mail: ealtabasova@mail.ru

Александрина Вероника Александровна
научный руководитель, старший преподаватель ХГУ им. Н.Ф. Катанова,
РФ, Республика Хакасия, г. Абакан

В современном мире развитие высоких технологий оказывает огромное влияние на основы организации современного общества. Кроме положительного эффекта, это имеет и побочный, отрицательный эффект. Чрезмерная увлеченность подрастающего поколения компьютерами оказывает негативное влияние на здоровье детей. Малая подвижность способствует возникновению лишнего веса и потере мышечной массы. Влияние изложенных факторов приводит к недостаточному развитию физических, интеллектуальных и коммуникативных навыков у детей. Все эти проблемы можно решить путем приобщения ребенка к занятиям бальными танцами.

Из всех танцев самыми красивыми и зрелищными всегда были парные танцы. Парные танцы являются частью церемоний и приёмов. Умение танцевать в паре входило в «джентльменский» набор навыков во все времена. Бальный танец знакомит с историей и пластическими характерами прошлых эпох, прививает красивые, благородные манеры, развивает чувство позы, изящность движений всего тела, формирует культуру поведения и общения, прививает навыки вежливости, умения вести себя в обществе, учит быть подтянутым и элегантным [4, с. 22].

Многие исследования психологов доказали, что дети, занимающиеся танцами, добиваются больших успехов в учёбе, чем их сверстники, а так же опережают их в общем развитии. Танец помогает формировать начальные математические и логические представления ребёнка, тренирует навыки ориентирования в пространстве, развивает речь. Так же развивает такие качества, как целеустремлённость, организованность и трудолюбие. Даже самые замкнутые дети становятся более раскрепощёнными, открытыми и общительными.

Танцевальные занятия пробуждает творческие способности и даёт возможность через гармонию движений эти способности реализовать. У ребёнка повышается самооценка. Он начинает верить в то, что способен чего-то добиться, что-то сделать правильно и красиво.

Занятия бальными танцами позволяют обеспечить физическое развитие ребенка, сделать его более выносливым, укрепить мышцы, развить гибкость, координацию. Развитие физических навыков — это повышение результативности функциональных возможностей ребенка.

Систематические занятия танцем соразмерно развивают фигуру, способствуют устранению ряда физических недостатков, вырабатывают правильную и красивую осанку. Танец учит логическому, организованному и грациозному движению.

Коммуникативные навыки — это навыки общения, умение высказывать свою точку зрения, находить компромиссное решение, слушать и слышать собеседника. Эти навыки формируются на занятиях бальными танцами.

Другой не менее важной функцией занятий бальными танцами является развитие интеллектуальных навыков. Основные задачи в этом направлении — познавать, мыслить, анализировать, развивать креативное мышление, воплощать свои мысли через пластику тела. Развивая свои интеллектуальные навыки, ребенок имеет возможность использовать полученную информацию и приобретенный опыт в повседневной жизни.

Бальный танец оказывает также большое влияние и на формирование внутренней культуры человека. Выдержка, безупречная вежливость, чувство меры, простота, скромность, внимание к окружающим, доброжелательность, приветливость — вот те черты, которые воспитываются у детей в процессе занятий танцем.

Исполнение бального танца несёт в себе элементы художественного творчества. Танцующие стремятся в красивой, эстетически совершенной форме танца выразить своё настроения, эмоции, проявляют свои внутренние качества, выражают своё мировоззрение [4, с. 14].

Для того чтобы правильно воспитывать детей, необходимо иметь представления о психофизических особенностях их развития. Младший школьный возраст — это возраст 7—10-летних детей, обучающихся в 1—4 классах современной начальной школы [2, с. 29].

Ребенок постепенно овладевает своими психическими процессами, учится управлять вниманием, памятью, мышлением. Особую трудность для детей 7-летнего возраста, начинающих обучаться в школе, представляет саморегуляция поведения. Ребенок должен сидеть на месте во время урока, не разговаривать, не ходить по классу, не бегать по школе во время перемен [2, с. 107].

Дети очень восприимчивы и эмоциональны. Они реагируют на внешние обстоятельства. Часто у них наблюдается аритмия, лёгкая возбудимость сердца. В этом возрасте формируются двигательные органы — мышцы, связки и суставы.

Младший школьный возраст является очень важным периодом в становлении личности ребенка. Это период позитивных изменений и преобразований. Поэтому так важен уровень достижений, осуществленных каждым ребенком на данном возрастном этапе. Если в этом возрасте ребенок не почувствует радость познания, не приобретет умения учиться, не научиться дружить, не обретет уверенность в своих способностях и возможностях,

сделать это в дальнейшем будет значительно труднее и потребует неизмеримо более высоких душевных и физических затрат.

Процесс воспитания подрастающего поколения ставит перед педагогами сложные задачи. Одна из них — тактично помочь детям в усвоении правил поведения с противоположным полом. При проведении занятий очень важно соблюдать определенные правила и принципы: быть предельно тактичным в рассмотрении вопросов взаимоотношений между мальчиками и девочками.

Почти все девочки с огромным удовольствием посещают студии бального танца. А мальчиков чаще всего в студию бального танца приводят мамы, так как бытует мнение, что танцы это не мужское дело.

Девочка и мальчик — это два совершенно разных мира. Различие возможностей, вкусов и интересов, особенностей психофизического развития у мальчиков и девочек обусловлено самой природой. Педагогу необходимо всегда это учитывать, подбирая не только танцевальный образ, партнёров, но и музыкальный материал. Хорошо если в коллективе равное количество девочек и мальчиков — в этом случае очень удобно исполнять различные парные танцы с учётом возрастных особенностей.

Никогда нельзя сравнивать девочек и мальчиков, хвалить за старательность, работоспособность, успехи нужно одинаково.

Девочки и мальчики существенно отличаются в интеллектуальном и физическом развитии и естественно у них разные интересы и игры. Девочки более гибкие и пластичные, мальчики же сильнее прыгают и бегают. Девочки из-за усталости могут капризничать, а мальчики перестают слушать и заниматься.

Обучая мальчиков, необходимо опираться на их высокую поисковую активность и сообразительность. А, обучая девочек, надо учить действовать их самостоятельно, а не по разработанным схемам.

Известно, что девочки этого возраста более активны, чем мальчики. Они более добросовестны, более ответственны, настоящие «женские

командиры». Значит, необходимо стараться чаще ставить мальчиков в позицию ответственных и инициативных членов коллектива.

Очень часто мы неправильно понимаем, что стоит за их поступками, а значит, и неправильно на них реагируем. Мальчика и девочку ни в коем случае нельзя воспитывать одинаково. Они по-разному смотрят и видят, слушают и слышат, по-разному говорят и молчат, чувствуют и молчат [1, с. 27].

Занимаясь парным танцем, дети получают навык правильного взаимоотношения и общения с противоположным полом. Наряду с равноправным партнерством, роль девочки и мальчика различны. На занятиях объясняется, что мальчик отвечает за тактику в паре, берет на себя инициативу, если происходит что-то незапланированное. Показывается правильное положение рук и корпуса, головы в паре. Девочка отвечает за эстетическую составляющую — она должна знать, что она является украшением пары, отвечая за свой внешний вид и внешний вид партнера. Умея следовать за партнером, она должна оставаться активной, готовой помочь партнеру, если ему трудно справиться с ситуацией. При этом каждый обязан знать свою партию и отвечать за себя сам [4, с. 24].

Совместная работа мальчиков и девочек дает возможность интенсивно развиваться тем и другим. При совместном занятии очень важной педагогической задачей является преодоление разобщенности между детьми. Дополнительные трудности на уроке и репетиции создаются, когда мальчики начинают стесняться девочек или наоборот пытаются показать себя. К этому нужно относиться философски, терпеть и преодолевать разными способами, иногда делать вид, что ничего не замечаете. Некоторые ситуации разрешаются сами, без вмешательства педагога, иногда нужно применять педагогическую волю. Самое интересное, что потом, когда они вырастают, вспоминая такие случаи, сами признаются, что никакой видимой или внутренней причины для отказа встать в пару с той или иной девочкой не было.

В процессе занятий с детьми проводятся беседы об истории бального танца, правилах этикета. Например: танцевать все время с одной девушкой

считалось неприличным и почему партнёрша стоит с правой стороны от партнёра.

Дети, работая в паре в смешанном коллективе (девочки и мальчики), учатся правильно себя идентифицировать, проигрывая роли мужчины и женщины, что особенно важно в современном обществе, где эти грани зачастую стираются.

Важнейший вопрос — постановка и работа в парах. Здесь педагог должен руководствоваться психологическими и внешними данными. У руководителя ответственная и деликатная роль — правильно поставит в пары и, если требуется, вовремя заменить партнеров, чтобы сохранить интерес к занятиям, создать новые пары. Культура поведения, усвоенная на занятиях, способствует усвоению половых ролей и культуры поведения в современном обществе.

В работе с младшими школьниками необходимо учитывать, что у них ещё не развиты такие качества, как упорство, целеустремлённость, дисциплинированность. Поэтому для детей этого возраста занятия по бальным танцам нужно строить на простом материале. Например, танцы на основе народно-характерных движений: «Русский лирический», «Сударушка», «Разрешите пригласить», литовский «Рилио», латышский «Вару-вару» и т. д.

Урок это очень интимное время общения между педагогом и учащимися, и дело не в количестве присутствующих. На уроке переживаются трудные моменты, иногда драматические и для учеников и для учителя. Приходится говорить обидные вещи, не всегда щадить самолюбие. Но главная задача педагога — вдохновлять, «показывать дорогу», побуждать к действию, помогать, поддерживать, веселить, добиваться результата и снова вдохновлять [3, с. 8].

Таким образом, притягательность работы в паре в бальных танцах — в её психологии, в отношениях между мужчиной и женщиной. Личные отношения между мальчиками и девочками в младшем школьном возрасте являются важной стороной процесса социализации, имеют важное значение для развития личности.

Танцевать в паре — это хороший способ познакомиться с новыми людьми, что помогает побороть скованность и робость, позволяет выразить чувства и выплеснуть избыток энергии, забыть о проблемах и стрессах. Много лет приходится вкладывать в детей свое терпение, душевные силы, волю, знания. И если быть чуткими, справедливыми, любить и уважать детей, то через несколько лет они приведут к вам учиться своих детей.

Список литературы:

1. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки — два разных мира. М.: Линка-пресс, 1998. — 184 с.
2. Немов Р.С. Психология, 2-я книга**.** М.: Просвещение, 1995. — 494 с**.**
3. Смирнова Н.Г. Уроки хореографии в образовательных учреждениях: учебно-методическое пособие. Кемерово: Кемеровский областной институт усовершенствования учителей, 1996. — 35 с.
4. Стриганова В.М., Уральская В.И. Современный бальный танец. М.: Просвещение, 1978. — 431 с.

СПЕЦИФИКА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ФОРМЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ АРХИТЕКТУРЫ XX ВЕКА

Арефьева Ксения Ивановна
студент 5 курса гр. 2109 Факультет искусств
Московский государственный университет дизайна и технологий,
РФ, г. Москва
E-mail: nikelage@gmail.com

Калашников Виктор Евгеньевич
научный руководитель, канд. искусствоведения, доцент,
кафедра искусствоведения
Московский государственный университет дизайна и технологий,
РФ, г. Москва

История искусства в своем развитии постоянно решала вопрос формообразования, который в архитектуре является одним из ключевых. Их рассматривали в своих трудах Вольфович Т.В., Добрицына И.А., Иконников А.В., Орельская О.В. и др. Несмотря на различие подходов, в целом, они фиксировали внимание на становлении языка новых форм архитектуры в связи с историей развития общества; а также рассматривали воплощение в архитектурных объемах композиционные, пластические, колористические признаки, научные, технические и технологические достижения. В итоге ими отмечается, что на сегодня архитектурные объемы воплощают полистилизм.

Генезис современного архитектурного формообразования зарождался во второй половине XIX века, вследствие социальных, экономических, технических и художественных предпосылок. На фоне эклектики и стилизаторства стали пробиваться рационалистические тенденции вследствие применения новых материалов и конструкций — стали, железобетона, алюминия и стекла, а затем пластмассы [5, с. 115.]. Авангард 1920-х годов, воплощенный в функционализме, неопластицизме, экспрессионизме, обратился к экспериментальному формотворчеству. Это выражается в постройках Ле Корбюзье — выставочный павильон «Эспри Нуво» в Париже (1925 г.), А. Люрса — школе в Вильяжуифе (1931—1933 гг.).

После Второй мировой войны функционализм оказывается актуальным направлением и в Европе и в Америке: Б. Зерфюс — Национальный центр промышленности и техники в Париже (1955—1958 гг.), Л. Мис ван дер Роэ — корпус архитектурного факультета Иллинойского технологического института в Чикаго (1956 г.).

Вторая половина XX века сопровождалась появлением гаммы различных противоречивых архитектурных течений: структурализм, необрутализм, метаболизм, техницизм, хай-тек, деконструктивизм, неомодернизм, минимализм и др. — в своей основе продолжавшие идеи авангарда начала века. Здесь техника и технологии стали источником метафор архитектурной формы, диктуя новые ценности. Наглядный пример дает «архитектура высоких технологий» — «хай-тек», где демонстрируются высокие качества новых материалов, использование инновационных разработок [7, с. 105]. Полировка металлов подчеркивает ассоциации с образцами новейшей техники. Для него характерны объемы, напоминающие сборные производственные модули, контейнеры, трубопроводы и другие типы инженерных сооружений. Порой, системы внутреннего обеспечения зданий играют роль архитектурных элементов [8, с. 107]. Как пример: здание штаб-квартиры банковской корпорации в Гонконге (1979—1986 г.) (арх. Н. Фостер), Сиднейская башня (1981 г.) (арх. Дональд Крон).

В 1960-х годах эстетизация техницизма привела к сближению архитектуры и дизайна как сфер художественной деятельности. Отсюда — обращение символическо-скульптурным формам, вызывающие различные ассоциации. Например, оперный театр в Сиднее (1956—1973 гг.) (арх. Й. Утцон), аэровокзал аэропорта Дж. Кеннеди в Нью-Йорке (1956—1962 гг.) (арх. Э. Сааринен).

Однако середина 1970-х годов привела к возрождению интереса к традициям и историческим стилям, но при этом допустил иронию и гротеск в отношении исторических заимствований. Включение в сферу профессио-нальный интересов массовых вкусов, средовой подход наметила новую эвристическую модель, которая выражала нестабильность, непосредственность,

экстравагантность, понимаемое как необходимое звено эволюции [6, с. 7]. Возможно, потому получает развитие интеллектуальная, концептуальная авторская архитектура, которая не всегда вписывается в сложившиеся направления и претендует на самостоятельность и индивидуальность архитектора-мастера. Например, творчество К. Курокава, Ш. Такамацу, К. Кикутаке, Т. Андо, Р. Вентури, Р. Бофилла, Ч. Дженкса.

В русле неомодернистских тенденций сформировался деконструктивизм, провозгласивший отказ от декоративизма, историзма и восставший против самого модернизма, отличающийся различными манипуляциями, формальными структурами и объемами, которым придается необычная, остросюжетная геометрия и динамика, нарочитая контрастность архитектурных форм, их гротесковая композиция, своеобразно отражая драматизм времени [8. с. 163]. Традиции совмещаются с футурологической фантазией, национальное с интернациональным, достижения технического прогресса с органическими, природными формами, реальное и виртуальное. Показательны работы Г. Доменига: здание Центральной сберкассы на Фаворитенштрассе в Вене (1979), Ф. Герри: концертный зал У. Диснея в Лос-Анжелесе (1987, 1997—2003).

Обращение к органическим формам — соты пчел, пузырей, волокон паутины, слоистых конструкций и др. — привело архитектуру к экологической составляющей в единое целое природное и человеческое. Так сформировался био-тек. Здания часто несимметричны, имеют форму коконов, деревьев, паучьей сети, раковины моллюсков, яйца. Порой формы вторят облику человека и животных или их частей — зооморфизм, антропоморфизм, а также растений – фитоморфизм. И, если здание музея Гугенхайма (1956—1959) (арх. Ф. Райт), напоминает раковину, то здание-башня МБФ в Пенанге, Малайзия (1990—1993) (арх. К. Янг) представляет биоклиматический небоскреб — специфика которого основана на учете климатических особенностей. Так био-тек воплощает философскую концепцию: пространство человека как явление природы. Такие дома, как правило, экологичные —

с использованием солнечных батарей, коллекторов сбора дождевой воды, террас с зелеными насаждениями, естественной вентиляции, освещения.

Художественная форма к концу XX века выражает самые различные и, даже, фантастические идеи. Искушенный житель техногенной эпохи требует от архитекторов воплощения метафоричности объектов, идей «явных» или «неявных» «недетерминированных», «имманентных» [3, с. 229]. При этом проявление индивидуальности приводит к комбинаторике форм, броскости, отсутствия единообразия.

Новая архитектура требует новых импульсов и способов ее восприятия в постмодернистском искусстве XX века, которые формируются из потребности противостоять процессу массовости (по мнению Х. Ортега-и-Гассета), из-за его непопулярности и маргинальности. Стиль, который вводит нечто новое, в течение какого-то времени просто не успевает стать народным; он непопулярен, но также и не народен по самому своему существу; более того, оно антинародно. Любая вещь, рожденная им, автоматически вызывает в публике курьезный социологический эффект [9, с. 218]. Новое, требующее современной эргономичной среды, введение технологических новшеств, не всегда принимаются как образец нормативности. Причем, так как архитектура воспринимается двояко: утилитарно и эстетически, а точнее тактильно и оптически, то для новшеств не выработались еще концентрированные (слитные) восприятия (как у туристов, рассматривающих знаменитые сооружения). Дело в том, что в тактильной области отсутствует эквивалент того, чем в области оптической является созерцание. Тактильное восприятие проходит не столько через внимание, сколько через привычку [1. с. 61].

Все особенности нового искусства могут быть сведены к его нетрансцендентности, которая в свою очередь заключается не в чем ином, как в необходимости изменить свое место в иерархии человеческих забот и интересов. Последние могут быть представлены в виде ряда концентрических кругов, радиусы которых измеряют дистанцию до центра жизни, где сосредоточены наивысшие стремления. Искусство, ранее располагавшееся,

как наука или политика, в непосредственной близости от центра тяжести нашей личности, теперь переместилось ближе к периферии. Оно не потеряло ни одного из своих внешних признаков, но удалилось, стало вторичным и менее весомым [9, с. 258].

Нельзя, однако, преувеличивать один частный момент в общей картине. Художники часто совершают эту ошибку; рассуждая об искусстве, не отходя в сторону. Но дабы обрести более широкий и справедливый взгляд на вещи необходимо посмотреть не только со стороны, но и через призму времени. Каковы бы ни были крайности новой позиции, она, свидетельствует о несомненном — о невозможности возврата к прошлому. Однако, знание специфики художественных форм современной архитектуры поможет сохранить целостность восприятия.

Список литературы:

1. Беньямин В. Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости. М.: 1996.
2. Вольфович Т.В. История мировой культуры. Курс лекций для студентов негуманитарных специальностей. Челябинск, 2006.
3. Вытулева К.О. Образ облака и эстетика передовых технологий новейшей архитектуры// Вестник МГХПУ, — 2009. — № 3, — с. 229—238.
4. Вытулева К.О. Решение фасадных плоскостей в творчестве Херцога и де Мерона//Вестник МГХПУ. — 2009. — № 4, — с. 97—107.
5. Голосовская А., Боярский М., Тонконогова М. Большая детская энциклопедия. Новое и новейшее время М.: Аванта + Астрель, 2011.
6. Добрыцына И.А. От постмодернизма — к нелинейной архитектуре. Архитектура в контексте современной философии и науки.: Дис. в виде науч. докл. д-ра наук. М.: 2007.
7. Мезенцев Е.А. История искусства. Зарубежное искусство. Омск: ОмГТУ, 2008.
8. Орельская О.В. Современная зарубежная архитектура: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2006.
9. Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры. М.: Искусство, 1991.

СЕКЦИЯ 2.

КРАЕВЕДЕНИЕ

К ПРОБЛЕМЕ НОМИНАЦИИ ЧАСТЕЙ ГОРОДА АБАКАНА

Барсукова Анастасия Юрьевна
студент 4 курса, специальности «Социальная культурная деятельность» музыкального колледжа Института искусств ХГУ им. Н.Ф. Катанова, РФ, Республика Хакасия, г. Абакан
E-mail: egorchenko.olga@mail.ru

Егорченко Ольга Николаевна
научный руководитель, канд. филол. наук, преподаватель музыкального колледжа Института искусств ХГУ им. Н.Ф. Катанова, РФ, Республика Хакасия, г. Абакан

В наше время многих людей независимо от возраста интересует информация о любимом городе, о его улицах, площадях и частях, так как в них отражается жизнь не одного поколения людей. Хочется не забывать лучшие события, людей, которые прославили тот или иной населенный пункт, а с этого и начинается любовь к своему двору, улице, кварталу, и в результате формируются истинные патриотические чувства.

Сегодня это важно и актуально для взрослых, подростков, детей младшего школьного возраста, потому что информация, которую мы получаем через СМИ и интернет ресурсы, является показателем современной жизни любого населенного пункта нашей многонациональной страны.

История города, страны раскрывается не только в каких-либо важных событиях, памятных датах, но и в названиях улиц, частей города, которые отражают быт и нравы того или иного времени города [2, с. 75].

Топонимические легенды — это неизгладимый отпечаток времени, это целая эпоха жизни, если к ним внимательно присмотреться, то они расскажут о прожитом времени, о своих создателях, о жизни, героических подвигах, быте, важных событиях города.

Городские легенды (тексты) привлекают внимание ученых, так как интерес к топонимике не угасает, а наоборот активно проводятся лингвистические исследования в различных регионах России.

Изучая карту города Абакана, нам пришла идея изучить не только внутрилинейные городские объекты (годонимы), а также рассмотреть некоторые топонимические легенды и остановить свое внимание на бытовых названиях частей города.

Выбрав данную тему, мы поставили цель — выявить бытовые названия частей города, и их использование в устной речи. Используя результаты опроса жителей и гостей города, мы пришли к выводу, что в повседневной жизни даже человек интеллектуального труда использует в бытовом общении данные наименования частей города.

По нашему наблюдению, в современной речи жителей и гостей города Абакана бытует некоторое количество городских легенд. Эти легенды появились в разное время, в течение 80 лет, поэтому одни из них утратились, а некоторые стали очень популярны в обиходно-бытовой речи современных жителей и гостей города.

Например, существует несколько версий о номинации нашего города. Самые известные: по гидрониму (названию реки Абакан), а также по исторической традиции, так как по-хакасски одно из значений слова *аба* является «медведь», а слова *хан (кан) — «кровь»*, отсюда происходит название реки Абакан как *«медвежья кровь»*. В легенде описывалась героическая борьба молодого и смелого *алыпа* (богатырь), который отважился вступить в схватку с гигантом-медведем. По народному преданию человек оказался сильнее зверя, израненный медведь упал, истекая кровью. Из горы вытекала мощная струя воды, в которую вливались новые ручьи, постепенно образуя поток, ниже он становился рекой *Абахан* (медвежья кровь) — так стали называть эту реку местные жители.

В 1931 году столице Хакасии присвоен статус города, а 30 апреля село Усть-Абаканское было переименовано в город Абакан. Номинация города была

определена по географическому принципу, по гидрониму. Предполагалось переименовать село Усть-Абаканское в город Хакасск, по нации, проживающей на данной территории. Однако это название не прижилось, так как город распростерся в широкой речной долине, и природа щедро одарила его обилием водных источников, удобным рельефом местности, поэтому именовать город стали по названию реки города [2, с. 76].

В каждом городе и селе существуют местные обозначения частей населенного пункта, это нисколько не ухудшает жизнь людей и не обедняет их речь, но значительно экономит время. Значит, можно предположить, что в устной речи активно работает принцип экономии лексических (языковых) средств, который способствует рациональному использованию личного времени.

Возникает вопрос о бытовом наименовании частей нашего города.

Почему в обиходно-бытовом общении некоторые части нашего города называются*: район центральной почты, район автовокзала, район железно-дорожного вокзала, район республиканской больницы, район «Заготзерно», район «Черногорского парка», район «Космоса», район «Гавани», район «Торгового центра», район «Полярки», район «Молодежного» и др*.

Почему парк Победы называют *Черногорским*? (существует несколько версий, самая популярная: была на этом месте в 50—60 годы XX века улица Черногорская).

По нашим наблюдениям части города Абакана номинируются по двум основным принципам: событийности и объектности.

Под принципом понимаем особенность в устройстве чего-нибудь [6, с. 596].

При номинации частей города Абакана преобладает принцип объектности, так как наш город достаточно молодой, строительство активно велось как в прошлом, так и на современном этапе развития.

С момента определения статуса города, в 1931 году, появилось множество зданий различного назначения, которые жители и гости города достойно

оценили, так как улучшалось качество жизни людей. Жители и гости города в бытовом обозначении стали называть некоторые части города по объектам недвижимости.

Например, кинотеатр «Космос» (ул. Павших Коммунаров, 83), построенный в 60—70-х годах прошлого столетия являлся культурной частью целого района города и поэтому именуется по принципу объктности, так как в настоящее время используется современное название культурно-досугового учреждения «Молодежный центр «Атон»», а данная часть города в обиходно-бытовом общении по-прежнему носит название *район «Космоса»*.

По аналогии называются и другие районы города: район центральной почты, район «Заготзерно», район «Торгового центра», а вот район «Полярки» по месту расположения, так как находится на севере города, район «Гавани» имеет отношение к близости речного вокзала.

Этот вопросы оказались актуальными, так как после опроса 256 жителей и гостей города разного социального статуса и возрастного ценза, стало понятно, что они не только знают историю становления города Абакана, легенду о номинации (версии), живо интересуются бытовыми названиями частей города и охотно используют в обиходно-бытовом общении.

По мнению лингвиста О.М. Казарцевой, для разговорного стиля, который обслуживает бытовое общение, характерно оперирование не столько понятиями, сколько представлениями. С этим связаны особенности отбора слов, предметы обозначаются неточно, расплывчато, приблизительно. Следовательно, непринужденный характер общения в разговорном стиле приводит к преобладанию «простых», разговорных, сниженных слов. На структурные различия между разговорной и книжной речью оказывает существенное влияние форма речи, устная или письменная. Поэтому в бытовом общении вступает в силу закон экономии языковых средств — отсюда обилие неполных предложений, самоперебивов, подхватов, повторов [4, с. 347].

В разговорном стиле, обслуживающим бытовое общение жителей города Абакана, действительно пользуются популярностью упрощенные названия

(например, *район «Полярка»*) или по *набережной («Гавань»)*, или по находившемуся зданию, сооружению, учреждению *(«Космос», «Торговый центр»)*, или по социальному назначению *(«Молодежный»)*. Поэтому в абаканском городском транспорте или такси, мы часто слышим бытовое обозначение той или иной местности (части города), например: «До полярки довезёте?», «До космоса добросите?», «До торгового едем?», «До молодежки домчимся?» и др.

Эти обозначения частей нашего города понятны только местным жителям, а гостям приходится объяснять, почему используются такие названия, но из опроса можно сделать вывод, что прибывшие в Абакан быстро адаптируются и начинают также называть эти части города.

По утверждению лингвиста Т.А. Кадоло, значимым фактором, определяющим актуальность обращения к языковому пространству города Абакана, является характерная для современной лингвистики тенденция изучения языка в аспекте регионального существования. Работы, посвященные региональному существованию языка, в последние десятилетия сосредоточены на описании особенностей городской речи — как устной, так и письменной. Объектом значительной части таких работ являются подсистемы национального языка (жаргоны, просторечие), а также наименования городских объектов (урбонимы/урбанонимы), изучаемые чаще всего в рамках ономастики [3, с. 7].

Сложность при подготовке статьи заключается в том, что опираться на известные фундаментальные труды не пришлось, так как теоретического обоснования в настоящее время не существует, поэтому данная работа создавалась на основе устной речи обиходно-бытового общения жителей и гостей города Абакана.

Этот материал можно использовать в детских учреждениях, в школе, для проведения внеаудиторных мероприятий, бесед, диспутов, можно провести анкетирование учеников школьного возраста, дать им задание найти материал об истории происхождения названия той или иной части города.

Мы только обозначили проблему номинации частей города Абакана в обиходно-бытовом общении жителей и гостей столицы республики Хакасия, понимая, что данная тема требует более детального исследования.

Список литературы:

1. Абакан. Специальный выпуск, посвященный 300-летию Хакасии в составе России. Абакан: ООО «Фирма «Март»», 2010.
2. Барсукова А.Ю. К проблеме номинации внутрилинейных городских объектов города Абакана. //«Научное сообщество студентов XXI столетия»: материалы III студенческой международной заочной научно-практической конференции. Часть II. (23 мая 2012 г.) Новосибирск: Издательство «Сибирская ассоциация консультантов», 2012. — С. 74—82.
3. Кадоло Т.А. Анализ культурных смыслов в наименованиях торговых объектов города Абакана. Абакан: Издательство ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», 2013.
4. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучении: Учебное пособие / О.М. Казарцева. М.: Флинта: Наука, 2003.
5. Карта города Абакана/ В.М. Торосов // Абакан. М.: Наука, 1994. — С. 17—19.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: ООО «ИТИ Технологии», 2006.
7. Положение о наименованиях и переименованиях внутригородских объектов в г. Абакане № 378 от 17 февраля 2003 г.//Абакан. 2003. 28 II. — С. 3—5.
8. Энциклопедия Республики Хакасия: Т. 1/Гл. ред. В.А. Кузьмин. Красноярск: Поликор, 2007.
9. Энциклопедия Республики Хакасия: Т. 2/Гл. ред. В.А. Кузьмин. Красноярск: Поликор, 2007.

БУГРЫ И СЛОБОДЫ АСТРАХАНИ (XVII—XIX ВВ.)

Крапчетова Александра Игоревна
студент 4 курса, архитектурный факультет, АИСИ,
РФ, г. Астрахань
E-mail: karkas.vdokhnoveniya@mail.ru

Бондарева Надежда Ивановна
научный руководитель, канд. пед. наук, доцент кафедры ДРиР, АИСИ,
РФ, г. Астрахань

В статье будет сделана попытка подробного и четкого изучения исторических месторасположений бугров и слобод Астрахани XVII—XIX вв. На основе систематизированных материалов (Голикова Н.Б. Очерки по истории городов России конца XVII — нач. XVIII вв.; Гмелин С.Г. Путешествие о России для исследования трех царств) автором созданы и впервые представлены схемы бугров и слобод Астрахани. Схемы созданы с наложением на современную карту города, что позволяет сформировать более четкое представление о структуре ландшафта местности и слободских поселений.

Данная работа актуальна и интересна как для краеведов, так и для историков, т. к. со временем нигде не зафиксированные границы территорий смещаются, забываются. Представленные материалы являют собой достоверную информацию о границах бугров, слобод, людях, их населяющих, и роде их деятельности.

Рисунок .1 Вид Астрахани. Гравюра из книги «Три путешественника» Якова Стрюйса (1681 г.)

История Астрахани началась давно и насчитывает около 750 лет. Город расположен на Прикаспийской низменности, на р. Волга, в верхней части её дельты. В районе, где находилась Астрахань, издавна располагались поселения.

Следует отметить, что люди всегда старались селиться на буграх. В Астрахани расположения поселений обуславливались рельефом местности.

Необходимо знать, что ландшафт Астраханской области называется «ильменно-бугровой», т. к. состоял из бугров и ильменей. Ильменем в Астрахани называли озера, заполнявшие низины во время весеннего разлива р. Волги. Однако, с изменением русла реки, вода ушла на запад, оставив ландшафт открытым. Рельеф местности Астраханской области впервые описан в 1866 году академиком Карлом Бэром, а бугры, им подробно изученные, названы Бэровскими буграми. *Карл Бэр — ученый-естествоиспытатель, медик, зоолог, антрополог, географ, этнограф. Путешественник. Основатель эмбриологии.*

Город возник на бугре Долгом. В процессе развития Астрахани были обжиты и многие другие окрестные бугры.

О застройке многочисленных бугров написано в книге Самуаила Гмелина «Путешествие по России для исследования трех царств», которая была издана в 1777 году после того, как он посетил Астрахань (1769—1770 гг.) *Самуил Георг Готлиб Гмелин — немецкий путешественник и натуралист, академик Императорской Академии наук в Санкт-Петербурге.*

В книге Гмелина говорится о таких буграх, как: Киселев, Паробичев, Ильинский, Собачий, Садовый, Рождественский, Казачий, Епанчинский.

Киселев бугор. Расположен с юга будущего канала Первого мая, параллельно Долгому бугру.

Паробичев бугор. Расположен восточнее Киселева бугра, вдоль будущего канала 1 мая. На нём находились фруктовые сады, садовая контора и спиртовой завод. *В 1722 году Петр I учредил в Астрахани Садовую контору. В 1752 году директором конторы стал майор Паробич, приехавший из Венгрии. Благодаря его деятельности в Астрахани стали благополучно развиваться сады.*

Ильинский бугор. Расположен в границах реки Кривуши, в юго-восточном предместье Долгого бугра. Получил название по имени церкви во имя Св. Ильи Пророка, которая была построена в начале XVIII века. На Ильинском бугре находились сады и садовые усадьбы астраханских жителей.

Собачий бугор. Расположен на юге от Ильинского бугра.

Садовый бугор. Являлся восточной оконечностью Долгого бугра. На востоке граничит со стеной земляного города (Уржумские, Садовые, Арбузные ворота).

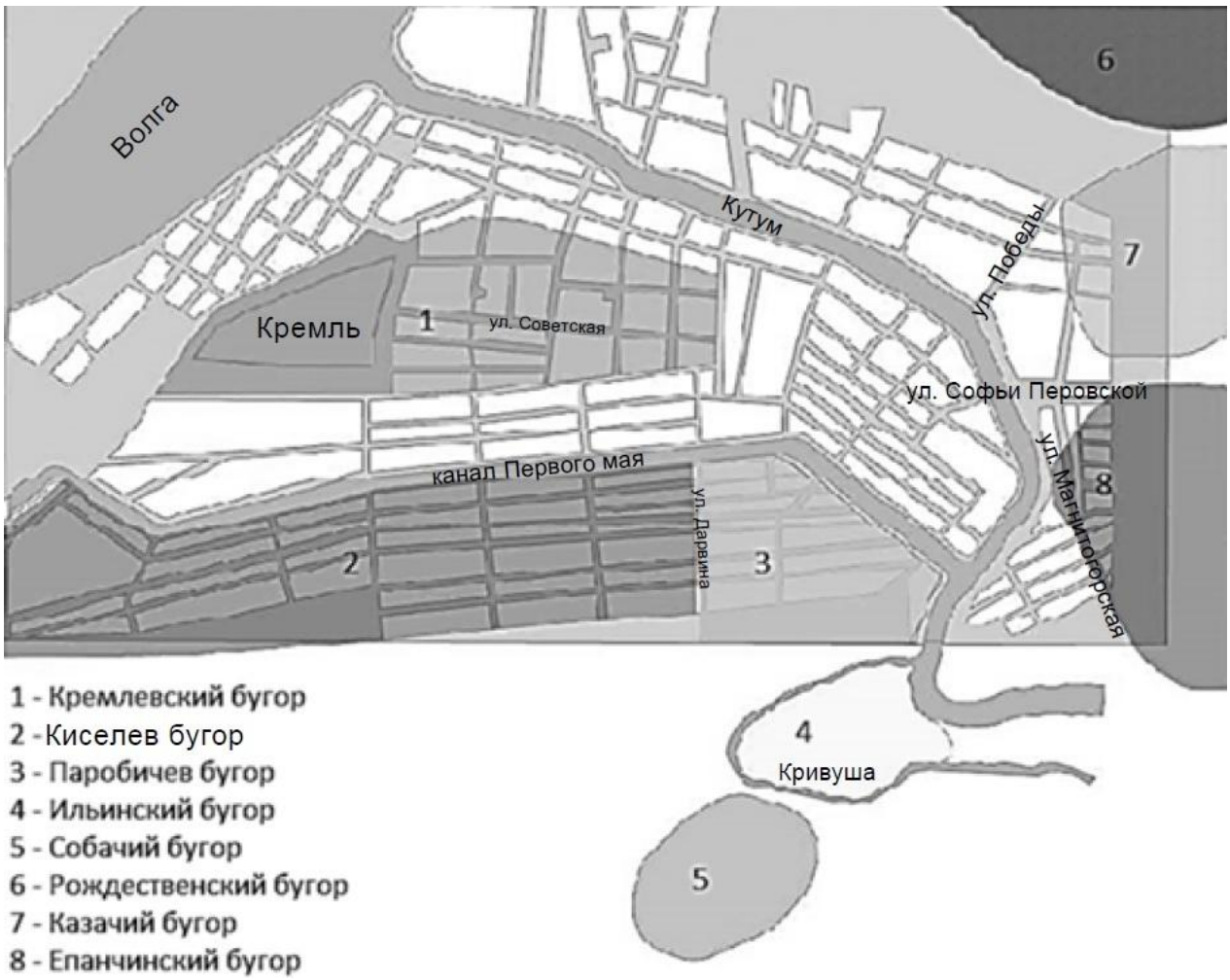


Рисунок 2. Бугры Астрахани

Рождественский бугор. Располагался ближе к городу от севера. На бугре находились сады, аптекарский сад, церковь во имя Рождества Христова.

Казачий бугор. Распологался восточнее Рождественского бугра. На этой возвышенности ещё в XVII веке было основано поселение астраханских казаков.

Епанчинский бугор. На нём находились сады и садовые усадьбы астраханских жителей. Улица, соединявшая Епанчинский бугор и Долгий, именовалась Садово-огородной, ныне ул. Софьи Перовской.

Примечательно, что в ходе заселения бугров формировались и так называемые слободы.

Слобода — это отдельные поселения или группа поселений, в том числе около города-крепости, население которых временно освобождалось

от государственных повинностей (отсюда название «слобода» — свобода, т. е. «свободное поселение»).

В Астрахани известны следующие слободы: Долбинова, Сьянова, Змеева, Шипилова, Пушкарская, Садовая, Вознесенская, Симбирская, Балахонная, Рыбачья, Морская, Армянская, Бухарская, Персидская, Агрыжанская, Индийская, Татарская, Безродная (Теребиловка), Солдатская, Гилярская, Казанская, Николаевская, Ямгурчеева.

Рисунок 3. Слободы Астрахани: 1 — Белый город; 2 — Земляной город (посад); 3 — Рыбачья слобода; 4 — Морская слобода; 5 — Армянская слобода; 6 — территория Бухарской, Персидской слобод; 7 — Агрыжанская слобода; 8 — Татарская слобода; 9 — Безродная слобода (Теребиловка); 10 — Солдатская слобода; 11 — Закутумье; 12 — Фруктовые сады и виноградники

Персидская, Армянская и Индийская слободы.

Кварталы национальных слобод располагались на северном склоне Ильинского бугра, начиная с набережной канала 1 мая в направлении север-юг: каждая территория имела правильную форму, близкую к прямоугольнику, границы между ними проходили по улицам Адмиралтейской (ныне ул. Бера), Старозаливной (ныне ул. М. Джалия) и Парбичевобугорной (ныне ул. Кирова).

Восточные купцы, наделенные крупными льготами, оседали в Астрахани, отстраиваясь и заводя свои торговые площади, на которых по свидетельству А. Олеария вели «всякого рода товарами». *Адам Олеарий — немецкий путешественник, географ, ориенталист, историк, математик и физик. Конструктор Готторпского глобуса.* На территории современной Астрахани сохранились постройки национальных слобод. Они датируются XVII—XVIII вв. До XVII века на этих местах находились строения из дерева или камня, но они по некоторым причинам не уцелели. К примеру, здание Индийского подворья было построено в начале XIX века на месте прежних обветшавших каменных гостиных дворов. Однако следует сказать, что традиции восточной средневековой архитектуры выдержали натиск повсеместно утвердившегося тогда в городе классицизма. Тип здания с квадратным планом и дворовыми галереями, принесенный с востока, в Астрахани оказался очень устойчивым.

Агрыжанская слобода. Располагалась западнее кварталов национальных слобод, с юга от Земляного города. По сведениям С. Гмелина, в Агрыжанской слободе была деревянная мечеть.

Татарская слобода.

Татарская слобода — одна из первых слобод, образовавшихся в Астрахани.

В «Очерках по истории городов России конца XVII — нач. XVIII вв.» Н.Б. Голикова указывает, что Татарская слобода образовалась из поселения юртовских татар, переселившихся из Хаджи-Тархана. Постепенно Татарская слобода вошла в состав Земляного города. Внутри Земляного города татарская

слобода сохраняла определенную обособленность: была обнесена особой оградой, за которую вели специальные Татарские ворота. Помимо жилых дворов в Татарской слободе находились мечети, большой и оживленный «татарский базар с рядами лавок».

Нынешняя территория Татарской слободы – один из центральных районов современной Астрахани.

Солдатская слобода

Располагалась рядом с рекой Луковкой. Большинство жителей слободы были плотниками и строили на реке торговые и промышленные суда. В середине

XVIII века здесь были размещены солдаты астраханского линейного батальона. Поэтому слобода стала называться Солдатскою.

Шипилова слобода

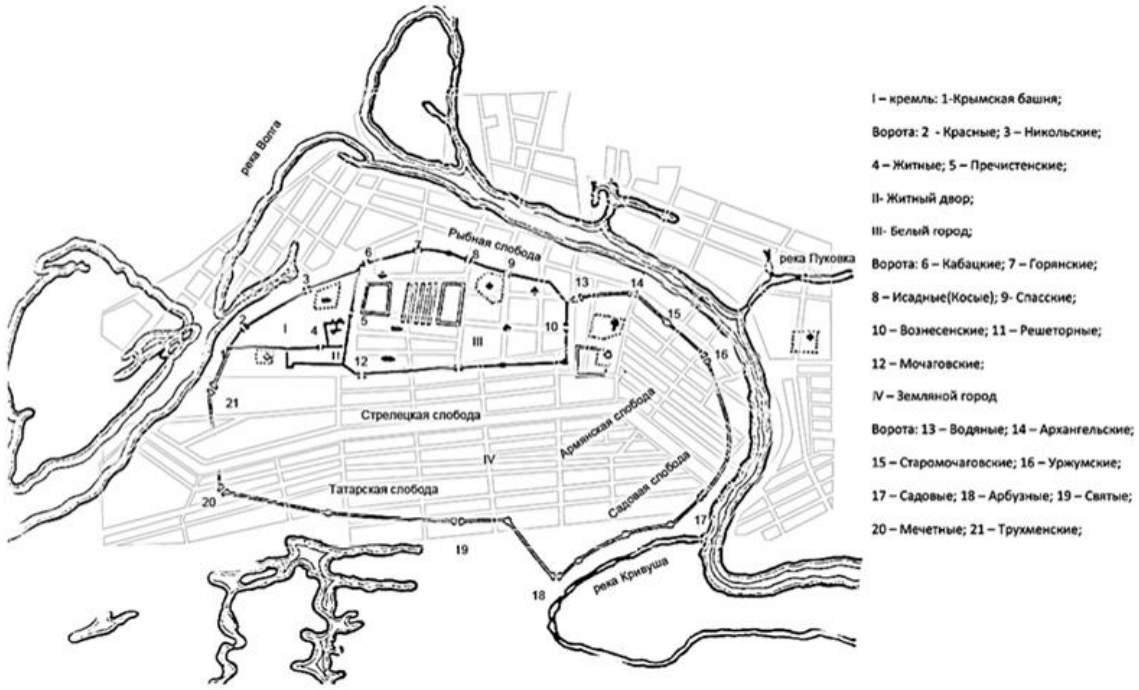


Рисунок 4. План Астрахани конца XVII в. По материалам Н.Б. Голиковой

Была одною из древнейших в земляном городе. Основана в 40-х годах XVII века. Жителями слободы были стрельцы. Чуть позже здесь во множестве стали селиться армяне.

Ямгурчеева слобода

Располагалась на месте нынешней территории Юго-Востока 3.

В честь хана Ямгурчея был назван мост, находящийся в створе ул. Бабушкина. *Ямгурчей — Астраханский хан в 1547—54 г., ставленник крымского хана.*

Вышеперечисленные слободы оказали большое влияние на формирование структуры современного города. Так, например, первый генеральный план Астрахани, утвержденный в 1749 г. был создан с учетом расположения слободских поселений. Многие современные улицы являются границами слободских территорий.

Изучение истории слобод дает нам представление не только о первых градостроительных ситуациях Астрахани. Наследием времен слободских поселений стали некоторые архитектурные сооружения, дошедшие до наших дней. По сохранившимся зданиям и мечетям, по гравюрам Адама Олеария можно судить об архитектурном облике города того времени.

Рисунок 6. Вид Астрахани. Гравюра Адама Олеария

Изучение региональной истории не только раскрывает интересные факты, важные и актуальные для преемственности поколений. Оно дает материалы для аналитики исторического развития города с точки зрения архитектуры и градостроительства.

Список литературы:

1. Гмелин С.Г. Путешествие о России для исследования трех царств. М., 1777. — 361 с.
2. Голикова Н.Б. Очерки по истории городов России конца XVII — нач. XVIII вв. М.,1982. — 216 с.
3. Официальный сайт истории Астраханского края [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.astrakhan.ru/history (дата обращения 7.10.2013).

ЗАВИСИМОСТЬ КАЧЕСТВА ЭКСКУРСИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОТ ДЕМОГРАФИЧЕСКИХ И НАЦИОНАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ

Швацкая Ольга Дмитриевна
студент 2 курса, кафедра социальных технологий НГУ им. Лесгафта,
РФ, г. Санкт-Петербург
E-mail: shvatskaya.o@yandex.ru

Алексеева Ольга Владимировна
научный руководитель, канд. пед. наук, доцент НГУ им. Лесгафта,
Генеральный директор ООО «АЯЯТРЕВЕЛ&Байкал»,
РФ, г. Санкт-Петербург

Сегодня туристский бизнес превращается в экономическую отрасль, способствующую развитию территорий и городов, в определенных случаях — стран. Экскурсионные услуги становятся социальным явлением, поскольку отражают улучшение качества жизни людей, их стремление к познанию исторического и культурного наследия, сохранению окружающей среды. Экскурсионные услуги являются частью социально-экономической и культурной жизни общества, основным компонентом организации культурно-познавательных туров. Однако одной из проблем развития экскурсионной деятельности и услуг является качественное обслуживание. Качество оказания экскурсионных услуг зависит от подбора форм и методов организации проведения программы, а также зависит от многочисленных факторов, в том числе от демографических и национальных.

При этом главной задачей предоставления услуг является побуждение интереса гостей к стране пребывания, сделать экскурсию увлекательным занятием, оставить у каждого экскурсанта положительные впечатления и воспоминания о посещаемом месте. В связи с этим, актуальным в наших исследованиях для решения данной задачи является выявление критериев качества, необходимых для обеспечения экскурсионных программ с учетом демографических и национальных факторов.

Объектом исследования является экскурсионная деятельность. Предмет исследования — качество организации экскурсионных услуг.

Цель исследования: выявить зависимость качества предоставления экскурсионных программ в туристских фирмах Санкт-Петербурга от демографических и национальных факторов.

Изучением качества предоставления экскурсионных услуг занимались ученые: Г.П. Долженко, Ю.А. Матюхина, Е.Ю. Мигунова и другие. Из литературы выявлено, что качество — это то или иное свойство, признак, определяющий достоинство чего-либо. Кроме того, качество включает в себя три элемента — базовое качество, требуемое качество, желаемое качество [4, с. 17].

Установлено, что первый элемент в экскурсионных программах рассматривается, когда потребитель оценивает качество услуги, то он использует различные стандарты сравнения — объективные и субъективные. Второй элемент характеризуется объективным стандартом сравнения, то есть сравнение получаемой услуги с аналогичной услугой, полученным в другой фирме. Третий элемент объясняется с позиции, как субъективный стандарт сравнения, то есть экскурсант при сравнении основой выделяет собственные пожелания и представления об экскурсии.

Последующим шагом в нашем исследовании явилось выявление зависимости демографических и национальных факторов с вышеназванными критериями качества экскурсионных услуг.

В многочисленных литературных источниках к демографическим факторам относят такие показатели, как возраст, занятость, наличие одиноких людей, бездетных пар, эстетические требования населения, соотношение материальных, духовных потребностей и другое. Зная о том, что каждая возрастная группа имеет свои потребности и особенности, поэтому организаторам необходимо разрабатывать собственную уникальную и отличающую методику проведения экскурсий.

Кроме того, от особенностей состава группы зависит разработка экскурсии: тема, форма, место ее проведения, длительность, применение методических указаний, а также выбор логических и психологических приемов.

Например, нельзя проводить одну и ту же по тексту и содержанию экскурсию для местных школьников и школьников, приехавших из другой страны [2, с. 90—91]. Экскурсовод должен владеть информацией о демографических особенностях экскурсантов, должен правильно выявить интересы, приоритеты. При составлении индивидуальных экскурсионных программ, необходимо учитывать определенные критерии качества:

1. При выборе формы проведения экскурсии учитывать особые психологические и возрастные особенностей. Например, при обеспечении качества проведения экскурсии для детей, желательно использовать игры, спектакли, предметы с их участием.

2. Подбор тематики экскурсии зависит от таких важных условий, которые позволяют наилучшим образом воспринимать информацию, что позволит, на наш взгляд, обеспечить качество проведения экскурсии. Например, для студентов, привлекать к проведению экскурсий научных сотрудников или преподавателя вуза. Важным фактором привлечения внимания в такой возрастной группе является особый подход по активизации внимания ребят.

Кроме того, обеспечение качества проведения экскурсии для иностранных гостей, как правило, зависит от индивидуального подхода с учетом национальных особенностей и культурных традиций той или иной страны [1, с. 125]. Практики доказывают, что организация экскурсионных услуг для иностранных туристов требует тщательного подхода к разработке маршрута экскурсии.

Считается, что национальные факторы при оказании экскурсионных услуг напрямую зависят от понятия «менталитет». Данное определение дает автор учебного пособия «Основы изучения языкового менталитета» Т.Б. Радбиль: «Менталитет — это устойчивая совокупность психических, интеллектуальных, эмоциональных и культурных особенностей, присущих той или иной этнической группе, нации, народности». Понятие менталитета весьма объемное понятие и включает в себя взгляды, оценки, ценности, нормы поведения и морали и другие компоненты, которые дают характеристику определенной

группе людей [3, с. 28]. Черты менталитета проявляются в поведении его носителей и становятся особенно заметными в тот момент, когда человек попадает в другую культурную среду.

При оказании экскурсионных услуг невозможно не учитывать особенности менталитета иностранных гостей. В каждой стране свой менталитет, а у каждого региона любой страны свои особенности менталитета. Именно по этой причине гидам-переводчикам желательно специализироваться на психологических и этнологических особенностях, которые необходимо учитывать при проведении экскурсии для определенной страны. Существует стереотип, что иностранцам интересна только лишь атрибутика нашей страны — матрешки, лапти и так далее. Это далеко не так. Практики доказывают, что иностранцам туристам интересны люди их жизнь, их культура и атмосфера реальной жизни. В соответствии с этим одним из важных критериев качества является квалификация гида. Чтобы обеспечить достойное качество экскурсии для иностранцев-экскурсантов, необходимо, чтобы работающий с ними профессионал хорошо владел не только иностранным языком, но и хорошо знал особенности менталитета гостей, умел правильно преподнести информацию с учетом особенностей той или иной страны.

Для решения поставленной задачи нашего исследования последующим шагом явилось выполнение анализа туристских фирм Санкт-Петербурга предлагающих экскурсионные услуги иностранным гостям. В качестве исследования были рассмотрены несколько туристских компаний — «TJ Travel», «Интурист», «КИТ-Сервис». Туристские компании предоставляют одни и те же экскурсионные программы — перечень обзорных и специализированных экскурсий довольно-таки обширный. Однако вопрос изучения качества отдельно взятой фирмы требует тщательного анализа.

Характеризуя старейшую туристскую компанию «Интурист», которая, является членом ведущих как российских, так и международных организаций, можно сказать, что в Санкт-Петербурге основной деятельностью этой компании является прием иностранных граждан. Изучив отзывы иностранных

туристов на сайтах и форумах, стоит сделать вывод, что обзор основных объектов больше привлекает иностранцев, нежели специализированные экскурсии. Специализированные экскурсии, как правило, в большей степени привлекают молодежь и индивидуальных туристов, которые являются, например, специалистами определенного профиля. Выявлено, что при составлении экскурсионных программ, компания учитывает демографический фактор, то есть особенности приезжающих групп и запросы потребителей. Кроме того, в отзывах отмечено, что в компании работают опытные гиды-переводчики, которые владеют не только иностранным языком и знаниями народной культуры приехавших гостей, но и подбирают необычные формы проведения с каждой группой.

Проведенные исследования в туристской компании «TJ Travel» показали, что специализированные экскурсионные программы отличаются от тех, которые предлагает «Интурист». «TJ Travel» организуют не только экскурсии с литературной или религиозной тематикой, но и знакомят с современной культурной жизнью города — например, включают в программу посещение музея современного искусства «Эрарта». Просмотр сайта показал, что отзывы иностранцев о данной туристской компании отсутствуют. Наши наблюдения при обслуживании туристов из различных стран дали нам представления, каким образом компания применяет методические приемы и методы с учетом национальных и демографических факторов.

Экскурсионные программы туристской фирмы «КИТ-Сервис» предлагает по городу Санкт-Петербургу и ближайшим пригородам. Отзывы от этой туристской компании в основном положительные, что свидетельствует о высоком уровне качества предоставления услуг. Данная компания ориентирована в основном на потребителей старшего возраста туристов.

Таким образом, определено, что при оценке качества экскурсанты оперируют и субъективными, и объективными параметрами сравнения. Цель каждой экскурсии должна быть направлена на «качество», что на сегодняшний день при высоком уровне конкуренции добиться сложно. Тем не менее,

эта цель является очень хорошей мотивацией для того, чтобы у экскурсанта остались приятные впечатления и желание вернуться вновь в страну или в город, где была проведена экскурсия. Для того чтобы обеспечить достойное качество экскурсии, методические формы проведения должны различаться по их использованию, так как у экскурсантов разные потребности, разные профессии, уровень образования.

Проведенный анализ туристских фирм рынка экскурсионных услуг показал, что компании Санкт-Петербурга при составлении экскурсионных программ для иностранных туристов учитывают особенности демографических и национальных факторов, имеют опытных гидов для организации качественного продукта, включающие инновационные подходы, формы и методы.

Список литературы:

1. Барчуков И.С., Башин Ю.Б., Зайцев А.В., Баумгартен Л.В. Экскурсионная деятельность в индустрии гостеприимства: Учеб. пособие для вузов / Под общ. ред. проф. Ю.Б. Башина. М.: Вузовский учебник; ИНФРА-М, 2012. — 204 с.
2. Долженко Г.П. Экскурсионное дело: учебное пособие для бакалавров и магистрантов / Г.П. Долженко. Изд. 4-у, испр. и доп. Ростов н/Д : Феникс, 2012. — 308 с.
3. Радбиль Т.Б. Основы изучения языкового менталитета : учебное пособие / Т.Б. Радбиль. М.: Флинта, 2010 — 328 с.
4. Федцов В.Г. Культура гостинично-туристского сервиса: учебное пособие / В.Г. Федцов. Изд. 2-е. Ростов н/Д : Феникс, 2008. — 503 с.

СЕКЦИЯ 3.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

МЕЖПОКОЛЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ НА ПРИМЕРЕ КНИГИ ТОНИ ПАРСОНСА MAN AND BOY

Баркова Наталья Михайловна
студент 5 курса, факультет иностранных языков ВГПУ,
РФ, г. Воронеж
E-mail: natali_2702@mail.ru

Гревцева Валентина Фридриховна
научный руководитель, канд. пед. наук, доцент ВГПУ,
РФ, г. Воронеж

В XX веке проблема взаимоотношений между поколениями заметно обострилась межпоколенные отношения стали рассматриваться как на микро-уровне (например, в семье), так и на макроуровне(в обществе в целом).

Семья является первым и наиболее значимым уровнем отношений между различными поколениями. В настоящее время семья претерпевает демографические, культурные, социально экономические изменения, которые отражаются на внутрисемейных связях.

Для дальнейшего рассмотрения проблемы нам необходимо ввести два термина. В данной статье мы будем использовать термин межпоколенная связь, которая понимается нами как общность, соединенность, односторонняя или взаимная зависимость представителей разных поколений в семье [3, с. 25]. В толковом словаре С. Ожегова «поколение» — во-первых, это родственники одной степени родства по отношению к общему предку; во-вторых, — одновременно живущие люди близкого возраста [1, с. 505]. Межпоколенная связь в семье, является результатом процесса передачи (в широком значении слова, как передаваемые сведения) и опыта от поколения к поколению и рассматривается в качестве предмета отношений между представителями разных поколений в семье [2, с. 14].

Сапоровская М.В. выделяет 4 типа межпоколенных отношений.

I тип — межпоколенные отношения идентификации, основанные на «прямом» воспроизводстве элементов опыта одного поколения другим поколением. При условии наличия между членами семьи сильной межпоколенной связи и отсутствии или незавершенности процесса сепарации между членами семьи преобладают идентификационные отношения, которые способствуют развитию семейной идентичности. В таких семьях прослеживается явное преобладание чувства семейного «мы» при ослабленном или несформированном «я». Именно поэтому становится возможным повторение одним поколением элементов опыта другого поколения.

II тип — межпоколенные отношения отчуждения, основанные на «обратном» воспроизводстве одним поколением опыта другого поколения. Ключевым в формировании данного типа межпоколенных отношений в семье становится эмоционально-оценочный компонент семейной идентичности, который проявляется в сильных негативных переживаниях человека относительно своей принадлежности к семейной группе. В данном случае происходит обесценивание всего опыта представителей другого поколения. При этом опыт другого поколения все равно остается образцом, моделью, он воспроизводится, но только в противоположных проявлениях.

III тип — межпоколенные отношения, основанные на преемственности поколений. Такой тип межпоколенных отношений возможен при условии наличия умеренно сильной связи между поколениями в семье, их общностью, интегрированностью, не препятствующей собственной идентичности членов семейной группы. Все это становится условием формирования индивидуального «я». В таких семьях существует баланс между семейным «мы» и индивидуальным «я».

IV тип — отношение к умершему или отсутствующему, но значительному предку, основанное на преемственности его опыта. Это особый тип отношений, который характерен только для семьи. Этот тип отношения потомка к предку так же основывается на идентификации и проявляется в преемственности

ценного и полезного опыта. Знания об этом ценном опыте передается из поколения в поколение.

Тот или иной тип отношений может быть вполне устойчивым и сохраняться на протяжении многих лет, хотя это не исключает наличия динамики и изменения некоторых характеристик, но лишь в пределах заданных условий [3, с. 31].

В последние несколько десятилетий картина семейной жизни в современном британском обществе сильно изменилась. Имеет место трансформация отношения младших возрастных групп к старшему поколению в направлении от традиционно почтительного к нетрадиционному, не характерному для менталитета, осуждающему, порицающему, отвергающему. Данные перемены происходят из-за того, что члены общества проводят большую часть своей жизни в пределах наших собственных возрастных групп, в результате чего молодые и старые вынуждены ограничивать контакты друг с другом. В этой связи существует потребность в поощрении контактов из поколения в поколения, направленные на повышение сплоченности в семьях [4, с. 26].

Среднестатистическая английская семья — (женатая пара с двумя детьми) — до сих пор остается иконой идеальной семьи в Британии, однако многие молодые люди в современной Англии не принимают это положение. На самом деле, большинство британцев не придерживаются данной традиции по отношению к семье. Так, например традиционная идея того, что муж ходит на работу, а жена следит за домом и воспитывает детей — верна всего лишь в 10 % английских семей. В Британии всего лишь 40 % пар, живущих полноценной семьей. Большое количество людей в Британии имеют повторные браки, и воспитывают чужих детей.

Современная британская семья претерпевает изменения в своей структуре, этому способствовало увеличение числа сожительства, большое количество одиноких родителей, приемные семьи и растущее число гражданских браков. Тем не менее, меняется не только структура семьи, но и ее форма. Семьи становятся меньше, т. е. происходит уменьшение количества родственников:

дядей, теть и кузин. Однако увеличивается число поколений одной семьи, живущих вместе. Сегодня семья состоит из 84-летних прабабушки и прадедушки, 60-летних бабушки и дедушки, 40-летних родителей и 13-летних детей.

В Британии огромное количество женщин и мужчин, живущих вместе до вступления в брак. Например, в 1961 году только лишь один процент семейных пар жили совместно до свадьбы, в то время как в 1976 году цифра возросла до 25 %. Кроме того, более 50 % из них уже было за 40. К 2000 году уже более 75% молодых пар жили совместно до свадьбы. Каждая пара из четырех в Британии не создает семьи вообще. С 1979 по 1991 год, количество разведенных женщин и вдов увеличилось с 11 до 23 %.

В тоже время в Великобритании формируются группы, состоящие из людей 60—70 лет, которые ведут активный образ жизни. Подростки, говоря о своих прабабушках и прадедушках, называют их «старые», но говоря о бабушках и дедушках, они употребляют эпитеты «молодые» и «активные» [5, с. 13].

Семья является главным аспектом жизни важным источником поддержки молодых. Большая часть подростков отмечает, что обращаются советом к своим бабушкам и дедушкам. В свою очередь подавляющее число пожилых людей считают себя друзьями своих внуков. Также известно, что бабушки и дедушки играют решающую роль в поддержке молодых семей, практически 200 000 бабушек и дедушек воспитывают своих внуков и обеспечивают их всем необходимым.

В тоже время, несмотря на сплоченность семьи и заботу о своих близких, некоторые дети теряют связь со своими бабушками и дедушками из-за развода родителей. До 1990 года можно было сказать, что брак в Британии популярен. Однако в настоящее время брак теряет свою популярность. Если раньше в среднем за год регистрировалось 400 000 браков, то к 1996 году браков было всего 279 000. Если в 1961 году для 86 процентов пар этот брак был первым, то сегодня это уже 40 % пар регистрирует свой второй брак [5, с. 18].

В нашем исследовании межпоколенные отношения рассматривались на материале книги Тони Парсонса “Man and Boy”. Ключевыми являются отношения главного героя с отцом и с сыном. Они и стали предметом анализа. Пользуясь классификацией М.В. Сапоровской, можно сказать, что отношения в семье между Гарри и его отцом, можно отнести к III типу: межпоколенные отношения основанные на преемственности поколений. Можно проследить наличие умеренно сильной связи между поколениями в семье, не препятствующей собственной идентичности членов семейной группы. Наблюдается определенный баланс между семейным «мы» и индивидуальным «я».

Данное предположение может быть подтверждено фрагментом из книги, момент рождения ребенка главного героя Гарри Сильвера, “My father looks at the baby and something inside him seems to melt. My father is a good man, but the things he has gone through in his life mean that he is also a hard man. Today some ice deep inside him begins to crack and I can tell he feels it too. And I know today that I have become more like him. Today I am a father too. Today I became what my father has been forever.” [6, с. 4].

Для Гарри его отец — настоящий герой, в своих высказывания он не раз говорил о том, что для каждого ребенка его отец герой, но разница лишь в том, что его отец настоящий герой, награжденный медалью. “Every father is a hero to his son.”, “Pat thinks I can do anything right now. He thinks I can make the world bend to my will – just like Han Solo or Indiana Jones. I know that one day soon Pat will work out that there are few differences between Harrison Ford and his old dad”, “But before they grow out of it, all sons think their dad is a hero. It was a bit different with me and my dad. Because my father really was a hero. He had a medal to prove it and everything.” [6, с. 47]. Данная цитата подтверждает тот факт, что Гарри очень старался и стремился к тому, чтобы быть как его отец, настоящим героем для своего ребенка всю жизнь, а не только на период его детства и взросления.

В отношениях Гарри с отцом наступает критический момент: Гарри необходимо сообщить родителям о том, что он и его жена Джина расстаются. Это очень сложная ситуация для Гарри, он знает, что семья — самое главное

для его родителей, и эта новость станет ударом для них, но даже он не мог представить как к этому отнесется его отец. Эта новость стала личной трагедией для него. “He stood up, the colour draining from his face. His eyes were wet. He took off his glasses to wipe them. I couldn’t stand to look at him.

‘You’ve ruined my life,’ he said.

I couldn’t believe what I was hearing. My marriage falls apart and he be-comes the victim? How did that happen? I was sorry that his precious daughter-in-law had walked out of his life. I was sorry that his grandson had seen his parents break up. And most of all, I was sorry that his turned out to be just another dumb schmuck bumbling towards the divorce courts. But I wasn’t going to let my father hog the starring role in our little tragedy [6, c. 69].”

На протяжении всей книги отношения главного героя с сыном находятся в развитии, поэтому необходимо отметить тот факт, что вначале книги отношения героев можно отнести к I типу: межпоколенные отношения идентификации, основанные на «прямом» воспроизводстве элементов опыта одного поколения другим поколением. В таких семьях прослеживается явное преобладание чувства семейного «мы» при ослабленном или несформированным «я». Именно поэтому становится возможным повторение одним поколением элементов опыта другого поколения. В отношениях с сыном Гарри пытался воспроизвести опыт отношений со своим отцом, поэтому в отношениях с сыном присутствует опыт отношений с отцом. Однако постепенно их отношения развиваются и приходят ко II типу: межпоколенные отношения, основанные на преемственности поколений. Все это становится условием формирования индивидуального «я».

Теперь рассмотрим отношения Гарри с сыном. Их можно охарактеризовать как теплые. Гарри присутствовал при самых главных событиях в жизни своего сына: “I can remember seeing Pat smile properly for the first time.”, “And I remember him walking for the first time. He was holding himself up by the rail of his little yellow plastic stroller, swaying from side to side as if he were caught in a stiff breeze, as was his custom, when without warning he suddenly took off, his fat little

legs sticking out of his disposable nappy and pumping furiously to keep up with the stroller's spinning blue wheels [6, c. 41]."

Однако в жизни Гарри-отца, самостоятельно воспитывающего сына и обеспечивающего как финансовую, так и бытовую сторону жизни, работа играла важную роль, поэтому вскоре его связь с Пэтом несколько ослабла и он ловит себя на следующей мысли: "But I can't remember when his games changed. I don't know when all his toddler's games of fire engines and Postman Pat videos gave way to his obsession with Star Wars. That was one of the changes which happened when I wasn't looking [6, c. 41]."

"And he still looked like the most beautiful thing in the world to me, like a little blond angel who had dropped off a cloud on his way to the celestial video shop." Это высказывание Гарри о своем сыне лишь доказывает тот факт, что он с большим трепетом и любовью относился к своему уже повзрослевшему сыну, который собирался идти в школу.

После отъезда Джины, Пэт остался жить вместе с отцом. Этот период был очень сложным для Гарри, с какой бы теплотой и любовью он не относился бы к своему сыну, он совершенно не знал, что Пэт любит. Все свое время он проводил на работе и понятия не имел, какой жизнью живет его сын. Даже такой простой вопрос, как мытье головы вызывал у него трудности. "But Pat didn't want me to wash his hair. He had told me so when I had casually dropped hair-washing into the conversation after we had come back from Glenn's. Pat wanted his mother to wash his hair. The way she always did. He blindly tried to climb out of the bath, howling as suds dripped into his eyes. I pushed him back down and held him there, quickly hosing off the shampoo and trying to ignore his screams [6, c. 80]."

"Pat started school. As I helped him get ready for his first day at school, I was started to realize just how much I loved his face. When he was a baby I couldn't tell if he was really beautiful, or if that was just my parent software kicking in. But now I could see the truth. And now I had to let my beautiful boy go out into the world. At least until 3.30. For both of us, it felt like a lifetime [6, c. 49]". Пэт пошел в школу и это радостное событие для Гарри, один из самых трогательных моментов

книги: Гарри собирает Пэта в школу, в этот момент он осознает, как сильно он любит своего сына. За то время, которое они жили вдвоем, он привязался к нему очень сильно и осознал, что самое дорогое, что у него есть — это его сын и их маленькая семья. Расставание с сыном, даже на такой короткий период, мучительно для Гарри.

Но бывшая супруга возвращается в страну и решает забрать к себе их сына, расставание с которымстановится тяжелейшим испытанием в жизни Гарри: он только недавно потерял отца, и вот новая потеря. Пэт — самый главный человек в жизни Гарри, он наполняет его жизнь смыслом. “He dropped his bike and came to my arms, pressing his face against me, overwhelming me with what felt like the very essence of him. He filled my senses — his unruly mop of blond hair, his impossibly smooth skin, that Pat smell of dirt and sugar. My beautiful son, I thought, tasting the salt of our tears. There was more that I wanted to say but I couldn’t find the words. It’s not perfect. Because the only perfect thing in my life has always been you [6, с. 331].”

Итак, перед нами два поколения семьи Сильверов. Гарри в раннем возрасте женился, у него есть маленький сын, однако его семья распалась, что подтверждает тот факт, что все большее число ранних браков распадается по тем или иным причинам. Будучи в браке, он не уделял большого внимания сыну: воспитанием ребенка и домашним хозяйством полностью занималась его жена. Семья его жены еще раз подтверждает факт изменения в семейной жизни. Ее отец бросил их, когда она была ребенком, он не заботился и не волновался о жизни своей дочери, мог с легкостью забыть о памятных датах.

В противовес модели молодой семьи выступает семья родителей Гарри — традиционная семья со своими обычаями и традициями. Они полагают, что самая главная опора в жизни - это семья. Их уклад жизни очень традиционен: жена, занимающаяся домашним хозяйством и воспитанием ребенка, отец — глава семьи, выступающий опорой и защитником для всех ее членов, свято оберегая интересы семьи.

Список литературы:

1. Ожегов С.И. Словарь русского языка. 10-е изд. стереотип. М., изд. «Советская энциклопедия», 1975. — 846 с.
2. Петрова Е.А. Межпоколенные отношения как ресурс совладающего поведения: автореф. дис. / Е.А. Петрова. М., 2008 — 25 с.
3. Сапоровская М.В. Межпоколенные отношения в семье: теория и практика исследования // Сайт Санкт-Петербургского Университета Управления и Экономики, 2013. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: http://spbame.ru (дата обращения: 14.01.2013).
4. Barnett A. Think intergeneration connecting generations to support communities / A. Barnett. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: http://www.4children.org.uk/Files/056dde8c-223c-4018-8b3e-9f4f00b759dd/Think_Intergener).
5. Jamieson L. Intergeneration relationships / L. Jamieson. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: http://www.crfr.ac.uk/

КУЛЬТУРА И БЫТ КАЗАХСКОГО НАРОДА

Земницкий Дмитрий Андреевич
студент 2 курса отделения стоматологии ортопедической медико-технического колледжа,
Республика Казахстан, г. Астана
E-mail: dimas_9609@mail.ru

Мештаева Гаухар Асхатовна
научный руководитель, преподаватель истории Казахстана медико- технического колледжа,
Республика Казахстан, г. Астана

«Начало жизненных дорог — родимого дома порог».

Еще одной точкой возникновения мировой цивилизации были степи Евразии, в том числе нынешнего Казахстана. На этом пространстве между течениями нескольких рек зародилась культура кочевников. Это было огромное пространство, империя кочевой культуры — совершенно непохожего на оседлый образ жизни, опыта освоения земли человека. У кочевников Казахов было 3 вида жилища. В зимних поселениях преобладали стационарные жилища. Они строились из камня, сырдца, дерева.

Беднейшая часть в этот период проживала главным образом в землянках. В теплое время полностью доминировал, в тех или иных модификациях, один и тот же тип жилища — переносная разборная юрта. В некоторых регионах на юге Казахстана юрту использовали и как зимнее жилище.

Казахская юрта

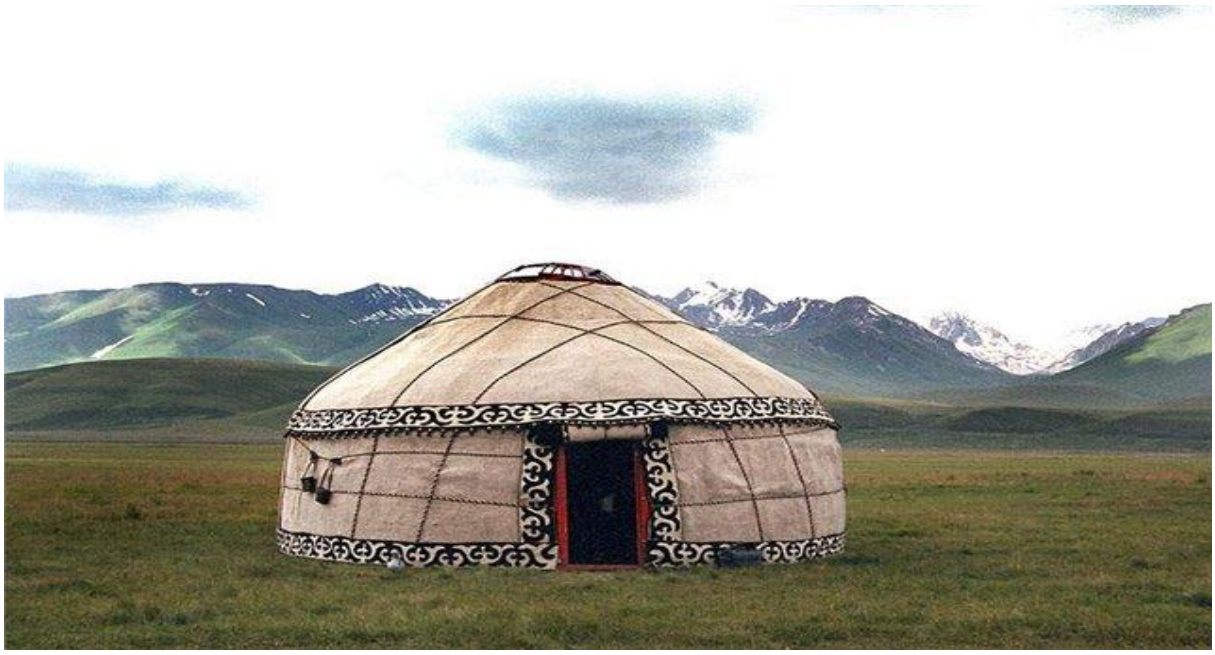


Рисунок 1. Юрта

До наших дней казахский народ донес свою древнюю культуру, в том числе сохранил юрту — основное жилище тюркских народов.

Казахи относились и относятся к юрте как к священному имуществу, с уважением и почитанием. Одним из самых торжественных моментов жизни казахов — передача юрты отцом сыну.

Юрта — это передвижное сборное жилище, изготовленное из дерева, кошмы, войлока, тростника, выделанных шкур, отделанное украшениями, изготовленными из металла (серебра). Всемирно известные ученые и искусствоведы, оценивая смекалку степных жителей, на всесоюзных и международных этнографических выставках давали высокую оценку творчеству казахского народа.

Юрта состоит из 3 частей:

1. Деревянные части юрты — ее основа

2. Войлочная часть — покрытие.

3. Шнуры и широкие ленты — для соединения деревянных деталей и крепления войлока.

Рисунок 2. Юрта вид с наружи

Внутри юрта делится на 4 части:

1. Место для гостей (тор). Это особо почитаемое место, его не занимают молодые снохи.

2. левая сторона (при входе справа) — место хозяина дома. Возле порога, ниже места хозяина, хранятся продукты, кухонная утварь, которые прикрываются специальной циновкой (ши).

3. Справа (при входе левая сторона) место детей. Ближе к порогу вешается одежда, конская сбруя.

4. Место очага считается святым. Здесь разводят огонь, готовят еду.

Юрты, как свидетели народного богатства и изобилия, были уничтожены во время войны, коллективизации, перехода к оседлому образу жизни. Многие юрты бесследно исчезли в смутные времена.

Рисунок 3. Казахская юрта вид из нутри

В XX веке значимость бесценного наследия казахской культуры — юрты — снизилась. Вместо добротных сооружений появились кое-как изготовленные, некачественные, покрытые черным хромом, служащее не более двух лет подобия казахских юрт. Со временем стало стираться из памяти и само понятие «святой очаг» [3. с. 24].

Начиная с 90-х годов XX века, после того как Казахстан стал суверенным государством, появилась возможность вновь обратится к истокам национальной культуры, возродить юрту как национальный символ в жизни казахов. На праздниках стали выставлять не лозунги, флаги и портреты, а юрты во всей своей красе, украшенные работами мастеров искусств и организовывать спортивные соревнования.

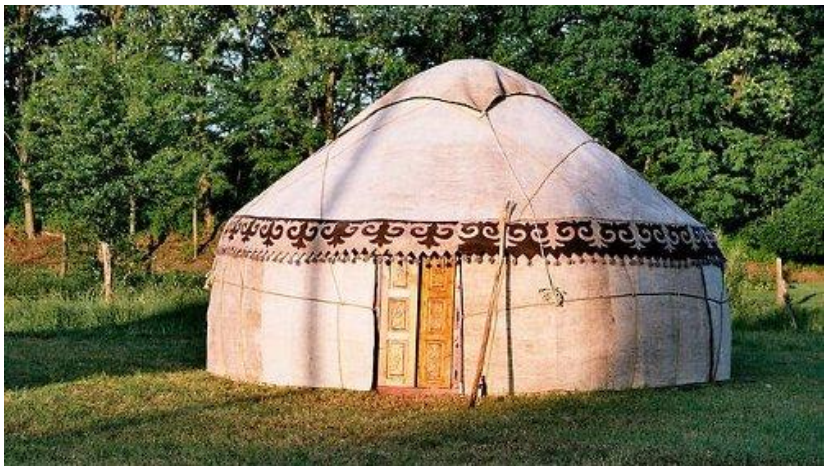


Рисунок 4. Юрта

Прикладное искусство

Культура народа проявляется так же в произведениях декоративно-прикладного искусства, созданных истинными мастерами, которые из куска дерева и железа творили чудеса, из шерсти и драгоценных камней создавали шедевры, из золота и серебра — неповторимые украшения. Казахские мастера изготавливали прекрасные инкрустированные изделия из кости и рога: музыкальные инструменты. Шкатулки, посуду и домашнюю утварь, чехлы, кнутовища, изящные бусы, пуговицы, броши. Изделия из рога комбинировали с деревом, медью, железом, золотом, серебром, различными драгоценными камнями. Высушенные сухожилия крупного рогатого скота сапожники использовали для шитья обуви, конской сбруи и других кожаных изделий.

Рисунок 5. Неповторимые украшения

Рисунок 6. Неповторимые украшения

В культурно-бытовом укладе казахского народа камча (плетка) занимало особое место. Камча — произведение искусства, вещь, придающая

силу,неотъемлемый аксесуар жигита и девушки, подарок. К сожелению, немногие знают, что камчой не только погонщики пользовались. Она была также инструментом дисциплины.

Камча — неотъемлемая часть облика казаха. Его трудно было представить без лошади и камчи. В традициях и обрядах были свои правила и использования камчи. В традициях и обрядах были свои правила использования камчи. Когда просили слова для выступления, бросали камчу на середину. Пеший человек держал камчу, сложив ее в двое. Держать камчу не сложенной — знак враждебности. Камча превращалась в грозное оружие, если в нее вставляли металлический стержень, а в самый кончик — кусочек литого металла. Удар такой камчой едва выдерживали верблюды и быки.

Рисунок 7. Камча

Скотоводство

Основой хозяйства казахов-кочевников из покон веков являлось скотоводство. Скот был для казаха всем: транспортом, едой, одеждой, богатством. Для казаха самое ценное, священное животное — лошадь. На коне казах кочевал, ездил на охоту, на войну. Батыр считал своего коня верным другом. Во время празднеств устраивались скачки, на кон ставили целое состояние [3. с. 48]

Скот для казахов являлся основным источником всевозможных благ. Из молока готовили разнообразные продукты. Из верблюжьего делали шубат, из кобыдьего молока — кумыс, напитки очень полезные для здоровья. Из коровьего и овечьего молока делали айран, масло, творог, сушенный творог, курт, ежигей и т. д.

Казахи разводили одногорбых верблюдов, но большее предпочтение отдавали двугорбым. Казахи перед перекочёвкой сначала дают верблюдам как можно больше воды и еды. Жажду у верблюда вызывают солью. Верблюд может выпить около 50 литров воды. При медленной ходьбе и не слишком тяжелой поклаже он может продержаться без воды шесть, а то и десять дней.

Рисунок 8. Верблюд

Национальная одежда

Национальная одежда — богатое историко-культурное наследие, ее всестороннее исследование знакомить с традициями, обрядами и уровнем жизни народа. Национальня одежда казахов отличается неповторимым своеобразием, быть может, еще и потому, что казахский народ был очень близок к природе и вел кочевой образ жизни. Она напоминает по сути, одежду ранних кочевников.

Некоторые виды повседневной одежды возникли еще во времена саков. Одежда казахов с запахом налево напоминает одежду саков, от средневековой одежду турков. Так как кочевники ездили на лошодях, для удобства были скроены широкие штаны и чапаны свободного покроя с запахом и открытой грудью. Казахи верили, что нашение наподоли, руковах одежды узора и орнамента, храня их от злых духов, нечистой силы и болезней.

Казахская одежда типична только для кочевого народа [5. с. 10]. Животноводство обеспечивало народ сырьем для изготавления одежды. Из покон веков в изготовлении одежды использовалась шерсть животных — верблюжья, овечья, козья. Из шкур верблюдов шили различные легкие и теплые шубы «купи». Из верблюжьей пряжи вязали зимнюю одежду. Из гривы верблюда пряли нити и шили из этой ткани теплые штаны. Из овчинной шили чапаны, шубы, легкие сапоги.

Рисунок 9. Национальная одежда

С развитием человеческого общества некоторые изделия прикладного искусства приобрели новый вид, новые формы, тем не менее все они имеют глубоко национальный калорит, не утратили своей ценности и красоты, применяются и поныне.

Список литературы:

1. Артыкбаев Ж. , Раздыков С. История Казахстана: Учебник. 2-ое издание. 2010. — 344 с.
2. Каракузова Ж. Культурология : учебник. 2007. — 448 с.
3. Кенжеахметулы С. Быт и культура казахского народа. 2007. — 384 с.
4. Сасанов Кошали. История Казахстана: справ. Пособие. 2009. — 112 с.
5. Хиянат Б., Сужикова А. Национальная одежда казахского народа 2007 — 384 с.

ПРОБЛЕМА АККУЛЬТУРАЦИИ МИГРАНТОВ ИЗ СНГ НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ

Пилипенко Анна Николаевна
магистрант 2 курса, кафедра культурологии и искусствоведения, ДВФУ, РФ, г. Владивосток
E-mail: assemoon@rambler.ru

Малкова Наталья Юрьевна
научный руководитель, канд. филос. наук, доцент ДВФУ, РФ, г. Владивосток

Вопросы миграции в современном научном дискурсе достаточно актуальны и разнообразны. Дальний Восток сегодня находится в трендовом сегменте по количеству упоминаний и публикаций, касающихся дальнейшей судьбы региона и той роли, которую играют и могут сыграть миграционные процессы в его развитии. Предметом рассмотрения в данной статье являются проблемы аккультурации мигрантов, объектом — мигранты из СНГ, так как именно эта категория, на данный момент является наиболее болезненно воспринимаемой нашим обществом и самой многочисленной. Автор ставит перед собой задачу определить каковы тенденции вхождения этой категории мигрантов в дальневосточное сообщество, какие основные социокультурные факторы их определяют.

Начнем с определения самого термина аккультурации. Наиболее рассмотренным является определение, данное Редфилдом, Линтоном и Херсковицем. «Аккультурация охватывает собой те явления, которые возникают в результате вхождения групп индивидов, обладающих разными культурами, в непрерывный непосредственный контакт, вызывающий последующие изменения в изначальных культурных паттернах одной из групп или их обеих» [1].

Аккультурация в рамках данного понимания является процессом, в котором участвуют обе стороны: культура-донор и культура-реципиент. И то, каким будет результат аккультурации, во многом определяется характером контактов между этими двумя сторонами, насколько

дружественными или наоборот агрессивными они будут. И здесь уже можно будет говорить о том, к чему привел контакт, специфика сущности миграции раскрывается в непосредственном отношении мигранта с принимающей средой. «Вариативность построения путей отношения есть не что иное, как определение тенденции (аккультурации или локальности)» [4]. Феномен миграции создает пространство отношения не хаотично, а определенным набором стратегий.

Согласно концепции Джона Берри, это две противоположные пары стратегий (ассимиляция и маргинализация, интеграция и сегрегация), каждая из которых, содержит некую меру проявления локализации или аккультурации. Таким образом, аккультурация может считаться успешной, если она завершается такими взаимоотношениями между принимающей и въезжающей стороной, которые могут характеризоваться, по Берри ассимиляцией или интеграцией. И наоборот, в случае подтверждения того факта, что миграция перешла в форму маргинализации или сегрегации, можно делать вывод о неудачной аккультурации, которая привела к локализованности въехавшей миграционной группы и нежелании контактировать обеими сторонами межкультурной коммуникации.

Успешность процесса аккультурации во многом определяется готовностью культуры титульной нации и кульуры общества исхода к взаимной коммуникации. Постараемся выделить несколько наиболее важных моментов, которые определяют результат.

К критериям успешной адаптации множно отнести следующие параметры для принимающей стороны:

- информированность и четкое понимание того, что несет для культуры-принимающих культура-приезжающих (под информированностью понимается объективная информация, которая предполгает изложение как отрицательных, так и положительных моментов миграции);
- осознание культурной дистанции (понимание различий между родной и чужой культурой);

- уважение как своей культуры, так и чужой;
- осознание и принятие той позиции, которая предполагает, что возможным решением любых конфликтных ситуаций может быть только мирный диалог в рамках правового поля.

Для мигрантов критериями успешной культурной интеграции будет служить следующие позиции:

- возможность и нацеленность на приобретение навыков культурной среды, принятых в том сообществе, в которое они въезжают;
- постоянная активная коммуникация с принимающим сообществом;
- уважение как своей культуры, так и чужой;
- осознание и принятие той позиции, которая предполагает, что возможным решением любых конфликтных ситуаций может быть только мирный диалог в рамках правового поля.

Критерии уважения культуры и установки на правовое решение спорных вопросов важны как для титульной культуры, так и для культуры мигрантов.

На основании данных параметров можно провести анализ протекания процесса аккультурации на территории дальневосточного региона и выявить его особенности.

Для принимающей стороны, то есть для коренных жителей Дальнего Востока, уже не является открытием, то, что активный отток населения в западные части страны привел к депопуляции населения: «…по-прежнему число выбывших из Приморского края превышает число прибывших, хотя поток уезжающих за этот период сократился вдвое — с 65,3 тыс. до 30,9 тыс. человек» [8]. Демографические проблемы вызывают проблемы с трудовыми ресурсами, которые регион решает за счет привлечения рабочей силы из ближнего (мигранты из СНГ) и дальнего зарубежья (КНР, Корея). Основными местами занятости мигрантов являются неконкурентные для коренного населения формы занятости. «Основная причина привлечения гастарбайтеров — несбалансированность спроса и предложения рабочей силы, вследствие чего определенная часть рабочих мест остается вакантной в силу

непривлекательности труда и низкой зарплаты» [8]. Таким образом, мигранты не представляют опасности для местного населения в отношении конкуренции за рабочие места.

К сожалению, информированность населения Дальнего Востока, которая во многом осуществляется средствами массовой информации, носит достаточно агрессивный характер и формирует у простых граждан во многом негативное отношение не по причине личностного конфликта и объективных причин, а в результате нагнетания такого отношения. В значительной мере этнически окрашенный характер публикаций свойственен федеральным СМИ. «И на протяжении многих лет, несмотря на традиционно лояльное отношение россиян к приезжим, через многие информационные каналы в массовое сознание, так или иначе, внедряется идея: «Приезжие нам мешают. Они везут нам болезни, из-за них повышаются цены на жилье и продукты. Они отбирают наши рабочие места, и вообще — они чужие»» [5, с. 62].

В результате у жителей дальневосточного региона при прочтении таких публикаций, наравне с остальным населением страны создается устойчивое мнение о том, что мигранты способствуют дефициту рабочих мест и формируется установка против необходимости привлечения мигрантов в регион. «В информационную эпоху обыватель получает представление о том или ином народе, не столько на основе личных контактов и впечатлений (которые как правило, весьма ограничены), сколько из сообщений СМИ, к тому же, зачастую транслируемых общественным сознанием в искаженном виде» [3].

Категория культурной дистанции для дальневосточников во многом решаема, и поэтому не является острой проблемой в силу специфики формирования самого региона, так как большая часть нынешнего постоянно проживающего населения является потомками переселенцев из других районов страны и очень часто эти переселенцы были представителями разных национальностей. Исконная географическая мобильность позитивно связана с общей этнической толерантностью независимо от национальности, «открытое» общество, с развитыми внешними миграциями, более толерантно,

чем то, в котором люди имеют ограниченные контакты лишь с немногими культурами. Поэтому среди местного населения сформировалась положительная черта осознания и понимания возможности проживания на одной территории представителей разных народностей.

Но при этом вопрос уважительного отношения к своей культуре и к культуре приезжих остается достаточно сложным, так как этот вопрос во многом связан с понятием этнической и гражданской идентификации, как коренного населения, так и приезжающей стороны. На современном этапе можно отметить две тенденции: с одной стороны развал Советского Союза и разрушившиеся в связи с этим социо-экономические связи региона с центром определили тенденцию «переферийности» сознания у дальневосточников. Под «переферийностью» здесь понимается потеря связанности и солидарности с центром страны, когда многие решения из «центра» не прочитываются местным населением как насущные и несут в себе контекст некой чужеродности и даже инакокультурности (на лицо оппозиция «они» — европейская часть страны и «мы» — дальневосточники).

Отсюда, продолжая с одной стороны идентифицировать себя с русской культурой и российской национальностью, население дальневосточного региона сталкивается с проблемой формирования для себя того, что на данный момент может являться ценностно и культурообразующим фактором нациоопределения, формированием собственной идентичности.

С другой стороны, для приезжих мигрантов характерен достаточно низкий уровень образованности. Рынок труда в настоящее время устроен таким образом, что принимает довольно большое число неквалифицированной рабочей силы. На Дальний Восток в основном приезжают из неблагополучных регионов Средней Азии, Украины, Молдавии, то есть те, кто не смог устроится в центральных областях страны. Таким образом, и местное население, и приезжающие мигранты испытывают трудности в формировании и трансляции культурной идентификации. Вместо уважения и понимания своей

и чужой культуры, на лицо тенденция к размыванию идентичности обеих сторон, их маргинализации.

Вопрос активной коммуникации с принимающей стороной остается проблемным в силу особенностей типа миграции на Дальний Восток. Большая часть мигрантов мужское население, которое приезжает на заработки сезонно, то есть это люди большей частью семейные и семья остается дома, поэтому у мигрантов нет явных мотиваций к общению. «Среднеазиатских мигрантов, даже выходцев из одной страны или одного района, нельзя рассматривать как единое целое. В основном трудовые мигранты приезжают в Россию временно, их цель — накопить денег для своей семьи, хозяйства и вернуться на родину» [2].

Категория возможности и нацеленности на приобретение навыков культурной коммуникации принимающего сообщества остается противоречивой, в силу рассмотренной выше особенности миграции (установка на временность проживания), с другой стороны возможности приобретения этих навыков остаются очень ограниченными. В центральной части страны, крупные города, такие как Москва, Санкт-Петербург осознали необходимость создания центров по адаптации в новой культурной среде, так Р.К. Тангалычева разработала «Культурный ассимилятор. Тренинг адаптации к жизни в Санкт-Петербурге». «Метод общего культурного ассимилятора обучает тому, как адекватнее относиться к различиям (формировать «корректные ожидания»), с которыми иностранцы сталкиваются в новой культурной среде» [7].

На территории дальневосточного региона пока делаются только первые попытки активно влиять на процесс адаптации мигрантов, путем обучения языку, культурным навыкам. Так в ДВФУ открылись курсы по обучению русскому языку. «На базе университета для мигрантов будет организовано преподавание основ русского языка и культуры, православных традиций и обычаев, принятых в России» [6].

Последний критерий, который был взят за основу для анализа процессов аккультурации — это возможность решения конфликтных ситуаций для обеих

сторон межкультурной коммуникации в рамках правовых норм. Этот вопрос остается неразработанным и по причине относительно недавно сформировавшейся проблемы трудовых миграций, и в силу экономической подоплеки, когда нанимателям не смотря на многочисленные штрафные санкции выгоднее брать нелегальных работников, и соответственно правовой статус последних остается неоформленным. Отсюда вытекает и дальнейшая бесправность, проживание на «птичьих правах», и собственно разрешение конфликтов осуществляется также не в «правовом поле».

Таким образом, на основании проведенного анализа можно сделать следующие выводы.

Дальний Восток, как регион, изначально строившийся на миграционной политике привлечения населения, исторически подходит для заселения территории мигрантами и проживающее здесь население сформировало те культурные предпосылки «открытости» к инаковости и мультикультурности. Но из-за стихийности и неорганизованности приезда мигрантов, а самое главное, из-за отсутствия постоянной проработки с местным населением вопроса о целях и возможностях привлечения мигрантов из СНГ, создается ложное мнение об «аккупационных целях» мигрантов, отбирании ими рабочих мест у коренного населения.

«Мифологизация» образа мигранта в которой активно участвуют СМИ, создает ложные установки против миграции и мигрантов из СНГ. Получается, приехавшая сторона, и так изначально не настроенная на постоянное проживание, так как целью является временная трудоустроенность, встречая пусть даже не всегда открытую, но так или иначе проступающую агрессию и негативизм, как со стороны чиновников, так и простого обывателя, не стремиться к интеграции с местным населением. Таким образом, на сегодняшний день на Дальнем Востоке преобладает тенденция не к аккультурации, а к локализации мигрантов, к преобладанию неформальных практик.

Список литературы:

1. Билз Р. Аккультурация // Антология исследований культуры. Том 1. Интерпретации культуры. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://lib.uni-dubna.ru/search/files/phil_ant_cult1/phil_ant_cult2.htm (дата обращения 11.11.2013).
2. Брусина О.И. Проблемы интеграции среднеазиатских мигрантов в России. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.baromig.ru/experts/stati-o-migratsii/problemy-integratsii-sredneaziatskikh-migrantov-v-rossii.php. (дата обращения 10.04.2013).
3. Егупов А.В. Возможности и границы использования средств массовой информации в управлении миграционными процессами. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.juristlib.ru/book_8662.html (дата обращения 12.10.2013).
4. Замараева Ю.С. Особенности социокультурных трансформаций миграционных процессов в XX—XXI вв. (на примере Красноярского края). Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. Красноярск, 2011 г. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.dissercat.com/content/osobennosti-sotsiokulturnykh-transformatsii-migratsionnykh-protsessov-v-xx-xxi-vv (дата обращения 26.10.2013).
5. Малькова В. Освещение этничности в СМИ в свете конфликтологии / Прикладная конфликтология для журналистов. Сб. статей под ред. М. Григоряна. М.: Права человека, 2006, — 158 с. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.evartist.narod.ru/text19/051.htm (дата обращения 1.06.2013).
6. РИА PrimaMedia. Культурная адаптация трудовых мигрантов в Приморье будет проходить на базе ДВФУ. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://primamedia.ru/news/primorye/18.01.2013/251776/kulturnaya-adaptatsiya-trudovih-migrantov-v-primore-budet-prohodit-na-baze-dvfu.html (дата обращения 12.04.2013).
7. Тангалычева Р.К. Аккультурация временных мигрантов из зарубежных стран в крупном российском городе. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: conf.sfu-kras.ru/uploads/Akkul'turaciya....doc. (дата обращения 10.04.2013).
8. Ушакова В. Приморский край: масштабы и тенденции трудовой миграции населения. [Электронный ресурс] — Режим доступа — URL: http://chelt.ru/2009/7-09/u6akova_709.html (дата обращения 12.10.2013).

СЕКЦИЯ 4.

ЛИНГВИСТИКА

КОРРЕЛЯЦИЯ И ФУНКЦИИ ВЕРБАЛЬНОГО И НЕВЕРБАЛЬНОГО ТЕКСТОВ «ЯРМАРКИ ТЩЕСЛАВИЯ» В. ТЕККЕРЕЯ

Акулова Мария Андреевна
студент 5курса факультета иностранных языков
Воронежского государственного педагогического университета,
РФ, г. Воронеж
E-mail: akulova.vrn@gmail.com

Сребрянская Наталья Анатольевна
научный руководитель, д-р филол. наук, доцент, кафедра английского языка
Воронежского государственного педагогического университета,
РФ, г. Воронеж

На различных этапах развития книжного искусства, виды и способы иллюстрирования сменяли друг друга, но всегда оставалось несомненным то, что вопросы книжного оформления далеко не безразличны автору и читателю, так как соотношение вербального и невербального текстов, их связь друг с другом, обеспечивает полноту понимания замысла автора, даёт возможность отчётливее воспринимать место, в котором происходит действие и исторический период, отражённый в произведении. Именно поэтому, Уильям Мейкпис Теккерей (1811—1863) самостоятельно иллюстрирует свой роман «Ярмарка тщеславия» (1848), чтобы максимально точно донести до читателя всю суть произведения, а также завещает, чтобы его книга издавалась исключительно с иллюстрациями сделанными им самим [4].

В данной статье мы хотели бы рассмотреть соотношение вербального и невербального, т. е. графического, текстов в романе В. Теккерея «Ярмарка Тщеславия».

Полагаем, что немаловажными для данного вопроса являются моменты, касающиеся книжной графики, а также некоторые стороны творчества В. Теккерея.

Книжная графика — это искусство, имеющее долгую историю, ведь даже в немногочисленных древних рукописных книгах можно обратить внимание на то, что в них, как правило, присутствуют элементы книжного убранства, которые зачастую несут в себе не только эстетическую функцию, но и смысловую. Слово, несмотря на свою определённость, может быть понято по-разному, потому что каждым отдельным читателем оно будет восприниматься через призму своего собственного сознания, опыта, представлений и знаний. Возникает вопрос: как же сделать так, чтобы те эмоции и идеи автора, которыми он хочет поделиться, были поняты, и читатель акцентировал своё внимание на главных мыслях писателя? Вербального текста для реализации подобных задач иногда автор считает недостаточным, и тогда он прибегает к невербальному или графическому тексту. Одним из его видов является книжная иллюстрация. Часто изображение, обеспечивая наглядность, обладает большей конкретикой, чем слово, оно несет в себе не только графическое изображение сюжета, образов героев, мест, где происходит действие, но и основные мысли, идеи и оценочные суждения автора, напрямую не представленные в книге.

Иллюстрации могут изображать либо саму фабулу, являясь сюжетными, либо при этом демонстрировать читателю некий скрытый смысл, выполняя метафорическую функцию. О.И. Подобедова в книге «О природе книжной иллюстрации» подробно рассматривает процесс выбора способов графического оформления произведений: «Выбирая средства художественного выражения, определяя стиль своих заставок, буквиц, концовок, связывая их с характером страничных и полустраничных иллюстраций, художник помнит всё время о том, что эти иллюстрации будут сочетаться со строками набора, учитывает орнаментально-декоративные данные шрифта, учитывает возможность, которую даёт ему обрамление полей страницы, наконец, пользуется законами

«читаемости» разворотов, обращается к всевозможным формам внутреннего членения текста при помощи шмуцтитулов и спусков. <...> Не пренебрегает художник и тем впечатлением, которое может произвести на читателя своим цветом, своим орнаментом, или сюжетным рисунком переплёт, обложка и суперобложка» [6, с. 17]

Соответственно, художник-оформитель должен по-настоящему вникнуть в сюжет и замысел произведения, чтобы качественно графически изобразить необходимые моменты. И, конечно же, когда один и тот же человек является и автором, и иллюстратором текста, связь вербального и графического текстов получается наиболее целостной, ведь они произведены одним источником — сознанием писателя. Помимо В. Теккерея самостоятельно иллюстрировали свои произведения Антуан де Сент-Экзюпери, Джон Рональд Руэл Толкин, Льюис Кэррол, Даниил Хармс, Юрий Коваль и другие. Правда, в большинстве случаев авторские иллюстрации вышеназванных писателей выполняли только сюжетную функцию, нацеленную на визуализацию, не включая в себя метафорическую функцию, нацеленную на отражение идейных моментов книги. В. Теккерей же в романе «Ярмарка тщеславия» наряду со сложностью содержания и композиции книги использует не менее сложную систему иллюстраций, включающую различные виды книжной графики. Важно, что авторские иллюстрации к «Ярмарке тщеславия» одновременно являются и продуманным комментарием В. Теккерея к своему тексту, и этот комментарий играет такую же важную роль, как и слово.

Нужно отметить, что в России и в мире творчество В. Теккерея, особенно его иллюстрации, подробно изучалось очень мало. В отечественной науке его творчество исследовали такие ученые, как Н.Н. Александров [1], И.И. Бурова [2], В.С. Вахрушев [3], Е.Ю. Гениева [4]. В российской культуре судьба «Ярмарки Тщеславия» сложилась не лучшим образом: в издаваемых на русском языке книгах иллюстраций не было вовсе или были рисунки других художников. Авторские иллюстрации «Ярмарки тщеславия», игравшие

важнейшую роль для полного и правильного понимания романа, до русского читателя так и не дошли.

Данное исследование сфокусировано на автоиллюстрациях В. Теккерея к «Ярмарке тщеславия», их функциях в романе и на корреляции и соотношении вербального и невербального текстов романа, что ранее подвергалось изучению в недостаточной степени. Это делает нашу работу актуальной.

Следует кратко остановиться на творчестве В. Теккерея как художника. Уильям Мейкпис Теккерей, один из крупнейших представителей критического реализма в английской литературе XIX века, не отличался успехами в учебе. Не закончив курса университета, В. Теккерей начинает зарабатывать на жизнь как художник-каррикатурист. Получив отказ иллюстрировать «Записки пиквикского клуба», В. Теккерей усомнился в своём призвании художника и решил обратиться к литературной деятельности. Этот факт указывает на то, что в первую очередь автор считал себя художником, и только неудачи на поприще изобразительного искусства заставляют его заняться литературным творчеством.

В своем романе «Ярмарка тщеславия» В. Теккерей предстаёт непримиримым и беспощадным критиком буржуазного общества, настоящим скептиком, который не верит в возможность исправления существующих порядков. Рисунки В. Теккерея вполне соотносятся с сатирическим текстом романа: это карикатуры. Абсолютно все персонажи на рисунках уродливы и отвратительны. Н.А. Сребрянская рассматривает различные точки зрения современников В. Теккерея на его роман: все они резко негативны. Автора упрекают в «сосредоточенном созерцании низости», «копании в грязи» [8, с. 138]. Примечательно, что современники В. Теккерея говорят о персонажах романа в терминах художественного изображения: «Доббин, у которого столь благородное сердце, единственное во всей книге, почти **карикатурен»**. Авторы отмечают не только литературный талант В. Теккерея, но и изобразительный: «Сатирическое мастерство Теккерея-**художника**

и писателя проявилось в создании групповых портретов и массовых сцен» [8, с. 139].

Выразительно и объективно показывая положительные и отрицательные черты характера персонажей, писатель пытается подвести читателя к их правильной оценке. С этой же целью он и создаёт сложнейшую систему иллюстраций к роману. Иллюстрации В. Теккерея в романе «Ярмарка тщеславия» многофункциональны. Это и иллюстрирование художественного произведения, делающего чтение более интересным, живым и доступным пониманию. Это и дополнение информации, содержащейся в вербальном тексте романа. Это и формирование структуры произведения.

Вопросы книжной иллюстрации исследовались в России достаточно подробно: Ю.Я. Герчук [5], О.И. Подобедова [6], А.А. Сидоров [7]. Ученые дают информацию об истории книжного искусства, рассматривают различные техники оформления книг, приводят основные принципы выбора того или иного вида иллюстрации для оформления произведения, классифицируют различные виды иллюстрирования книг с учетом использованной в них системы графического оформления.

О.И. Подобедова [6] разделяет книги на четыре группы, в качестве критерия выбирая сложность книжного убранства, а также степень связанности оформления с текстом. К первой группе из множества иллюстрированных книг О.И. Подобедова относит те книги, в которых имеется рисованный переплёт или обложка, фронтиспис, рисованный титульный лист, а в ряде случаев концовка и заставка. Ко второй группе она относит книги, отличающиеся богатством и разнообразием книжного убранства — наличием рисованного титула и шмуцтитулов, орнаментальных заставок и концовок, а нередко орнаментированных буквиц и виньеток. Выделяя третью группу книг, О.И. Подобедова говорит о том, что помимо рисованного переплёта, титульного листа, фронтисписа, заставок и концовок, имеются ещё страничные и полустраничные иллюстрации, в которых запечатлены узловые моменты развития сюжета или наиболее занимательные моменты развития фабулы.

И, наконец, к четвертой группе О.И. Подобедова относит все виды иллюстрационных систем, в которых развитие сюжета читается в тематических заставках, концовках (а иногда и в буквицах), или же определяется содержанием страничных или полустраничных иллюстраций; при этом, отмечается то, что в задачу оформителя входит не только следование общему ходу повествования, но и воплощение особенностей средств художественного выражения, выбранных автором (эпитеты, метафоры, особенности психологических характеристик).

Опираясь на классификацию книг относительно их систем книжного оформления, мы считаем, что роман В. Теккерея «Ярмарка тщеславия» со сложнейшей иллюстрационной системой относится к четвёртой группе книг, так как в данном произведении присутствуют все вышеназванные элементы книжного оформления, при помощи которых автор воплощает весь свой разносторонний замысел.

Определив место романа В. Теккерея среди иллюстрированных книг, необходимо отметить, что находящиеся в книге иллюстрации, которые являются не только образцом книжного искусства, но и самостоятельными художественными произведениями, несущими определенную смысловую нагрузку в романе, нуждаются в изучении как невербальный текст автора.

В первую очередь, можно классифицировать иллюстрации в романе, с учетом расположения их писателем в тексте романа:

- титульный лист,
- фронтиспис (рисунок, размещённый на одном развороте с титулом на чётной полосе),
- заставка (иллюстрация, помещающаяся над текстом, к которому относится),
- концовка (иллюстрация, расположенная после текста, к которому относится),
- страничная иллюстрация,
- полустраничная иллюстрация,

- буквица.

Эти иллюстрации формируют структуру текста. Так, фронтиспис, начальная и конечная иллюстрации романа создают его рамку. «Начало и конец художественного текста представляют собой опорные или сильные позиции текста» [8, с. 86]. Н.А. Сребрянская пишет, что «формальная рамка произведения формируется <…> за счет лексических повторов и введения понятий, вызывающих определенные ассоциации и способствующих раскрытию замысла автора [8, с. 97]. Рамка может быть создана и с участием заголовка произведения [8, с. 99]. В романе В. Теккерея лексема "*vanity*" — *ярмарка* вызывает ассоциации с балаганом, суетой, толпой. В балагане есть кукольник и марионетки. Именно это и изображает писатель в начале и конце романа. В. Теккерей создает рамку произведения с помощью заголовка романа и иллюстраций — фронтисписа, начального и конечного рисунков кукольника и марионеток.

Рисунок 1. Смысловая рамка произведения: фронтиспис с заглавием книги и изображением кукольника, начальный рисунок кукольника с маской и скипетром клоуна и конечный рисунок артистов балагана, закрывающих ящик с куклами

По своему содержанию иллюстрации В. Теккерея в романе можно разделить на:

- сюжетно-повествовательные,
- метафорические.

Нужно отметить, что у В. Теккерея сложно встретить сюжетно-повествовательные иллюстрации в чистом виде, в большинстве случаев параллельно с изображением какого-либо эпизода выражается оценочное суждение автора относительно изображенной ситуации. К метафорическим иллюстрациям можно отнести некоторые буквицы, которые не отображают сюжет, но и не являются исключительно декоративным элементом, так как несут в себе смысловую или стилистическую нагрузку. Так, буквица в главе 4 изображает девушку на рыбалке, что графически передает фразеологизм *to angle for a fat fish — ловить рыбку пожирнее,* имея в виду Ребекку, пытающуюся поймать в свои сети Джоза. Буквица к главе 5, в которой говорится о противостоянии Кафа и Доббина, изображает бой офицеров на саблях. Но офицеры и лошадка игрушечные, сабли деревянные, треуголка из бумаги, а бой этот — фарс. Буквица к главе 9 изображает мужчину, спокойно курящего трубку на змее. Надо сказать, что змея изображена и в других буквицах романа: к главе 14 и 24.

Рисунок 2. Буквицы в романе «Ярмарка тщеславия» к главам 4, 5 и 9

Следует отметить, что классификация иллюстраций В. Теккерея затрудняется тем, что одна иллюстрация зачастую выполняет несколько функций. Рисунки могут быть направлены на визуализацию персонажей, раскрытие их образов, отражение развития событий в произведении, формирование структуры текста.

По отношению к вербальному тексту иллюстрации автора обеспечивают читателя дополнительным, визуальным повествованием. В то же время вся система иллюстраций В. Теккерея играет роль комментария автора. В. Теккерей обращает внимание читателя на основные моменты, мысли и идеи, которые не должны оставаться незамеченными. В других случаях писатель настраивает читателя на тональность повествования, заранее даёт ему повод для размышлений и создает желаемое художественное впечатление от развертываемого сюжета или ситуаций, как в случае использования заставок — иллюстраций, помещаемых в начале главы и изображающих те эпизоды, мысли или оценки, о которых в тексте речь пойдёт ниже. В связи с этим мы выделяем, кроме указанных выше, следующие функции авторских иллюстраций в романе:

- декоративная,
- повествовательная, пояснительная (заключающая оценку автора, его истинное отношение или напрямую не обозначенный в книге комментарий).

Таким образом, в романе В. Теккерея имеется два параллельных авторских текста — вербальный и невербальный. Невербальный текст представляет собой сложную систему иллюстраций, По отношению к вербальному тексту иллюстрации выполняют множество функций: дополнительную, декоративную, структурообразующую, метафорическую, пояснительную и другие. Невербальный графический компонент романа чрезвычайно важен для полного восприятия информации и понимания идей и образов романа.

Список литературы:

1. Александров Н.Н. Уильям Теккерей. Его жизнь и литературная деятельность: библ. очерк / Н.Н. Александров / СПб., 1991. — 30 с.
2. Бурова И.И. Романы Теккерея: монография / И.И. Бурова / СПб.: Изд-во СпбГУ, 1990. — 142 с.
3. Вахрушев В.С. Творчество Теккерея: монография / В.С. Вахрушев/ Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1984. — 148 с.

4. Гениева Е.Ю. Уильям Мейкпис Теккерей. Творчество. Воспоминания. Библиографические разыскания / Е.Ю. Гениева/ М: Книжная палата, 1989. — с. 493.
5. Герчук Ю.Я. История графики и искусства книги: монография. Изд. 2 / Герчук Ю.Я./ М.: Изд-во РИП- Холдинг, 2013. — 320 с.
6. Подобедова О.И. О природе книжной иллюстрации: монография /О.И. Подобедова / М.: Изд-во Советский художник, 1973. — 335 с.
7. Сидоров А.А. Искусство книги: монография /А.А. Сидоров/ М.: Дом печати, 1922. — 100 с.
8. Сребрянская Н.А. Дейксис и его проекции в художественном тексте: монография / Н.А. Сребрянская / Воронеж: ВГПУ, 2005. — 270 с.
9. Thackeray's Illustrations for Vanity Fair/ Иллюстрации Теккерея к Ярмарке Тщеславия, 2011. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://academic.brooklyn.cuny.edu/english/melani/novel_19c/thackeray/fashion.html

БИНАРНОСТЬ СЕМАНТИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ И ЕЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ СМЫСЛ

Вирго Рэйвэн Эврионовна
студент 5 курса, кафедра перевода и иностранных языков,
НОУ ВПО Омский институт международного менеджмента
и иностранных языков «Ин.яз. — Омск»,
РФ, г. Омск
E-mail: virg675@gmail.com

Балова Ольга Леонидовна
научный руководитель, старший преподаватель кафедры перевода
и иностранных языков, заведующая секцией английского языка,
НОУ ВПО Омский институт международного менеджмента
и иностранных языков «Ин.яз. — Омск»,
РФ, г. Омск

Семантическое поле является, главным образом, предметом изучения лингвистики, где полевой подход помогает раскрыть системные связи языка на различных уровнях, однако этим его значение не ограничивается: в литературоведении понятие семантического поля может применяться для анализа произведений художественной литературы.

Как правило, при изучении стилистики того или иного произведения в первую очередь рассматриваются использованные автором стилистические приемы, при этом зачастую остается нераскрытой другая не менее важная сторона художественного текста — его лексико-семантический состав. Во многих случаях выбор автора той или иной лексики не случаен: он служит идейным и эстетическим целям произведения. Зачастую специфический подбор слов играет не меньшую роль в создании неповторимого облика произведения, чем использованные в нем средства художественной выразительности, и анализ семантических полей позволяет понять, в чем именно эта роль заключается.

Семантическое поле — это совокупность языковых единиц, объединенных каким-то общим семантическим признаком; другими словами, «отражающих понятийное, предметное или функциональное сходство обозначаемых понятий» [4, с. 99]. Такими единицами могут выступать единицы различных языковых уровней, обладающие каким-либо лексическим значением,

вне зависимости от сложности их структуры — слова, фразы, идиомы, предложения [2, с. 126].

В качестве простого и понятного примера семантического поля можно привести любое поле цветообозначений. Объединяющим семантическим компонентов его элементов является «цвет», оно состоит из различных цветовых рядов. Например: *зеленый-изумрудный-салатовый-аквамариновый*; *коричневый-шоколадный-бронзовый* и т. д.

Семантическое поле должно обладать следующими свойствами:

1. Носитель языка понимает его на уровне интуиции.

2. Оно является самостоятельной подсистемой языка.

3. Его элементы объединены системными семантическими отношениями.

4. Все семантические поля в рамках одного языка взаимосвязаны и вместе образуют языковую систему [6].

Возможность подобного представления лексики в виде объединения многих частных систем слов обсуждалась уже в лингвистических трудах 19 в., например, в работах М.М. Покровского. Впервые выделить и описать семантические поля попытались ученые, занимавшиеся составлением идеографических словарей, или тезаурусов — например, П. Роже. После публикации научных работ Й. Трира и Г. Ипсена термин «семантическое поле» вошел во всеобщее употребление [4, с. 98].

Внутри семантического поля лексические единицы связаны системными отношениями и противопоставлены друг другу — то есть, помимо объединяющего признака, обязательно должны присутствовать какие-то различия. Поскольку одна лексическая единица может обладать несколькими семантическими признаками, каждый из который может быть взят за объединяющий для какого-нибудь семантического поля, совершенно неизбежно, что семантические поля пересекаются, а иногда одно поле полностью входит в другое. Наиболее полно значение слова определяется тогда, когда известны значения других слов, входящих в это же поле [4, с. 98].

В качестве примера можно рассмотреть два цветовых ряда: *синий-голубой* и *синий-голубой-лазурный-васильковый*. Если ограничиться лексическим материалом первого ряда, то для обозначения нескольких разных цветовых оттенков будет использоваться одно слово — «голубой». Во втором же ряду происходит более детальное членение на оттенки цвета, в нем имеются дополнительные слова для обозначения слабо выраженных цветовых различий — «голубой», «лазурный», «васильковый».

Как уже говорилось выше, поскольку одна языковая единица зачастую обладает несколькими семантическими признаками, она может входить в разные семантические поля. Например, существительное «кисть» может входить как в семантическое поле инструментов для рисования, так и в поле, объединяющее названия частей тела [5].

В основе того или иного семантического поля лежит не просто семантический признак (лингвистическое понятие), но определенная понятийная категория, которая соотносится с окружающей человека действительностью и с его опытом. Семантическое поле «воспринимается носителями языка как некоторое самостоятельное объединение, соотносимое с той или иной областью человеческого опыта, т. е. психологически реальное» [3, с. 124].

Согласно исследованиям И.М. Кобозевой, Л.М. Васильева и прочих авторов, единицы того или иного семантического поля объединены связями различных типов, которые различаются по «широте» и специфичности. Это, как правило, связи парадигматического типа: синонимические, антонимические, родовидовые и т. д.

Например, группа лексем «дерево, почка, ветка, сук, ствол, корень, лист» и т. д. может классифицироваться как отдельное семантическое поле, объединенное по принципу «часть-целое», или же являться частью семантического поля растений. В последнем случае слово «дерево» будет служить родовым понятием, или гиперонимом, для таких слов, как, к примеру, сосна, осина, секвойя, ива и др. [4, с. 136]

Внутри обширных семантических полей могут формироваться синонимические ряды. В таком виде можно представить, например, семантическое поле глаголов речи (*болтать-беседовать-трепаться-общаться-толковать...; высмеивать-насмехаться-потешаться….; ругать-поносить-критиковать...*) и т. д.

Если взять такую синонимическую группу в отдельности, то можно получить минимальное семантическое поле с элементами, объединенными парадигматическими связями. Например, семантическое поле образуют глаголы речи *беседовать, объявлять, болтать, трепаться* и др. Объединяющим семантическим признаком здесь является «говорение», однако объединенные им лексические единицы не тождественны, а противопоставлены друг другу по различным дифференциальным признакам, как то «взаимное сообщение» (*беседовать, болтать*), «одностороннее сообщение» (*оповещать, объявлять*).

Также, они отличаются друг от друга стилистическими, деривационными, узуальными и коннотативными компонентами значения [6]. Например, глагол «болтать», в отличие от глагола «разговаривать», подразумевает не просто обмен информацией в процессе разговора, но обмен информацией по неким малозначительным предметам, в рамках бытовых тем.

Семантический признак, который является объединяющим для одного семантического поля, может являться дифференциальным для элементов другого [4, с. 57]. Так, семантическое поле глаголов речи полностью входит в поле глаголов коммуникации, дополненное такими словами, как *телеграфировать, написать* и др. Здесь признак «передачи информации» является объединяющими семантическим признаком, в то время как «канал передачи информации» — который может быть устным, письменным, электронным и т. д. — служит дифференциальным признаком, по которому противопоставляются друг другу различные группы лексем внутри этого семантического поля.

Как уже говорилось выше, к наиболее простым и общепонятным видам семантического поля относятся поля парадигматического типа, однако существует и множество менее однородных групп семантически соотнесенных слов, единицы которых объединены не только парадигматическими, но также и синтагматическими связями. Другими словами, это межчастеречные семантические поля, получившие название «ассоциативных полей» [2, с. 133]. К ним можно отнести объединения слов типа *звонить-телефон-разговор-собеседник* или *война-оружие-солдаты-победить*. Именно этот тип семантического поля взят за основу проводимого нами исследования.

Материалом для исследования семантических полей послужил изданный в 1992 г. роман американской писательницы Поппи Брайт «Потерянные души». Произведение написано в довольно специфическом жанре, который в различных источниках определяется как «хоррор», «сплаттерпанк» и «черная готика» и находится в тесной связи с рок-культурой и молодежными субкультурными течениями второй половины двадцатого века. Особенностью авторского стиля является яркая, самобытная образность, сочетание высокохудожественного и сниженного стилей, тесное соседство эксцентричной фантазии с натуралистическими сценами жестокости и насилия.

В исследуемом художественном произведении, среди прочих, были выделены следующие семантические поля, к которым автор наиболее часто обращалась при выборе лексики для создания описаний и которые сыграли ключевую роль в создании определенного настроения, специфической атмосферы книги:

- семантическое поле красоты и волшебства (wonder — magic — beauty — immaculate — beautiful)
- семантическое поле украшений, нарядов, праздничных элементов (wreath — ribbon — mask — masquerade — spangled — beads — makeup — eyeliner — glittering)

- семантическое поле цветообозначений (purple — gold — green — black — cherry-red — lemon-yellow — silver — caramel-coloured — achingly green)
- семантическое поле сладостей и фруктов (candy — sweet — sugar — cake — cherry — chocolate)
- семантическое поле чувственности (bisexuality — kissing — wet mouths — hug — touch — searching tongues)
- семантическое поле смерти и увядания (broken — dry — withered — parched — die — dying — blood — scars — razor — graveyard — skeleton — bones — horror — dust — death — stagnation — gravestone — worms — insects — bruise)
- семантическое поле отрицательных переживаний (scared — pain — alone — sad — depressed — cold)
- семантическое поле ночи, темноты (dark — darkness — night — midnight — moonlight — moon)
- семантическое поле опустошенности, заброшенности, грязи (littered — dust — broken — trash)
- семантическое поле наркотиков и алкогольных напитков (cigarettes — ragweed — marijanna — acid — beer — wine — liquor — whiskey)

После выполнения полевого анализа произведения нами была выявлена определенная специфика лексико-семантического облика произведения, а именно бинарность семантических полей. На протяжении всего романа в близком соседстве представлены диаметрально противоположные понятийные категории — жизни и смерти, красоты и увядания, удовольствий и страдания. В ходе повествования они причудливо переплетаются, что придает эстетике и идейности произведения электризующую контрастность. П. Брайт проводит читателя через малознакомое ему пространство двойственных, но таких натуралистичных образов, показывая привычные вещи под неожиданным углом и переворачивая его привычные представления о мире.

Такая бинарность лексико-семантического наполнения придает тексту индивидуальный облик и служит авторской цели произвести на читателя впечатление, доставить эстетическое наслаждение, вызвать сопереживание и заставить задуматься над изложенными в книге мыслями. Таким образом, анализ семантических полей показал, какую роль в оформлении произведения и передаче в нем определенных мыслей и чувств играют, казалось бы, обыкновенные слова. Взятые в отдельности они могут не нести никакой экспрессивной окраски, но в сочетании друг с другом образуют явление иного порядка и обретают новую силу.

Список литературы:

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка (стилистика декодирования). Л., 1990. — 300 с.
2. Васильев Л.М. Современная лингвистическая семантика: Учеб. пособие для вузов. М.: Высш. шк., 1990. — 176 с.
3. Гальперин И.Р. О понятиях «стиль» и «стилистика». // Вопросы языкознания. М.: Просвещение, 1973. — 273 с.
4. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. М.: Эдиториал УРСС, 2000. — 352 с.
5. Онлайн-энциклопедия «Кругосвет». [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.krugosvet.ru/ (дата обращения 15.11.2013 г.).
6. Онлайн-энциклопедия русского языка. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://russkiyyazik.ru/ (дата обращения 15.11.2013 г.).

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ С СЕМАНТИКОЙ «ДВИЖЕНИЕ» (НА МАТЕРИАЛЕ ПОСЛОВИЦ И ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ)

Елизарова Наталья Игоревна
студент 4 курса, кафедра английской филологии и теории языка, ИФтМК, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, РФ, Республика Хакасия, г. Абакан
E-mail: lacost.prada@list.ru

Свистунова Наталия Иннокентьевна
научный руководитель, канд. филол. наук, доцент кафедры АФиТЯ, ИФиМК, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, РФ, Республика Хакасия, г. Абакан

Джейн Поуви определяет фразовый глагол следующим образом. Фразовый глагол — это сочетание «простого» глагола, состоящего лишь из одного слова и адвербиального послелога, которое представляет собой единую семантическую и синтаксическую единицу [9, с. 5].

Но что же такое адвербиальный послелог, который является неотъемлемой частью любого фразового глагола? Необходимо дать определение. Послелоги — это лексические единицы, присоединяемые к фразовым глаголам и играющие определенную роль в значении данного сочетания. Важность любого послелога заключается в том, что в английском языке синонимами могут быть фразовые глаголы с одним и тем же послелогом, но с разными глаголами.

И.Е. Аничков адвербиальными послелогами называет особый разряд постпозитивных наречий (напр., up, out, off и т. д.), состоящих из единиц, которым свойственны следующие родовые признаки наречий:

1. способность присоединяться к глаголам, прилагательным и другим наречиям, редко к существительным, иногда к словосочетаниям и предложениям;

2. уточнение и дополнение их значений;

3. они наряду с немногими, имеющимися в языке постпозитивными наречиями, занимают положение только после слова или ряда слов, к которому они присоединяются.

В сочетании с глаголами английские адвербиальные послелоги выполняют следующие 3 функции:

1. ослабленную обстоятельственную в составных глаголах (*come back, go out, run away*);

2. обстоятельственную (*I hope you are not going to come out in such weather*.);

3. обстоятельственно-предикативнуювсочетанияхсосвязочнымиглаголами be, stay, get, keep, fall ит.д. (*You had better stay away. Is he in? We fell together*.).

Итак, послелоги могут выполнять разные функции и в разной мере самостоятельности и количество послелогов, присоединяемых фразовыми глаголами, напрямую зависит от пространственной активности субъекта или объекта действия. Именно поэтому их больше всего у глаголов движения и глаголов физического действия [1, с. 23—25].

Вернемся непосредственно к самим фразовым глаголам. Определение фразового глагола неодинаково у лингвистов и вызывает многочисленные споры. Опираясь на исследования, проведенные Джейн Поуви можно выделить некоторые характерные признаки английского фразового глагола:

1. фразовый глагол может быть заменен «простым» глаголом, что характеризует его как семантическое единство (*come back — return, go away — leave, go in — enter*);

2. фразовый глагол может быть заменен эквивалентом — словосочетанием (*take off — leave the ground, get together — come or meet together*);

3. фразовый глагол может обладать идиоматичностью, то есть значением которое невозможно вывести из значений его компонентов(*get about — move from place to place, be back — return*);

4. фразовый глагол может располагать адвербиальный послелог до и после существительного, употребляемого с данным глаголом. Для каждого объекта

конечная позиция несет большую семантическую нагрузку, поэтому если дополнение не несет важной или новой информации, обычно оно располагается в интерпозиции. Если объект выражен несколькими словами, он будет занимать конечную позицию. А если объект выражен местоимением, то он всегда находится в интерпозиции. (*Come him up or come up him but not his friend. He drove away the most awful street of London. She saw her house and went it by.*) [9, с. 52—95].

Фразовые глаголы, выражающие движение принято классифицировать на три группы, так как они разнообразны по своей сочетаемости и по дополнительным значениям, которые в них заключаются или которые они приобретают в контексте. Фразовые глаголы могут выражать движение, характер действия, переход из состояния в состояние, побуждение к действию или бездействию и т. д. Но в любом случае действие характеризуется значением, которое заключено в сам глагол. Охарактеризуем три основные группы глаголов, выражающих движение:

1. самую многочисленную группу составляют фразовые глаголы с семантикой «направление движения». В данной группе чаще выражается не просто движение, а именно переход из одного места в другое, поэтому большинство из них употребляется с послелогами, которые указывают направление движения(*to, away, out, into, down, up*). Например, *come away — уходить, покидать; go in/into — войти; get out — выходить, выйти; get down — спуститься, сойти; stand up — подняться*.

2. следующую группу составляют фразовые глаголы, выражающие прекращение или начало движения, переход от движения к неподвижности и наоборот, переход из одного состояния в другое: *come out — прекратить, закончить что-либо; run out — закончить гонку;get off — начать что-либо*; *get over — покончить, разделаться с чем-то.*

3. к третьей группе относятся фразовые глаголы с семантическим компонентом «образа движения». Например, *walk away from — уйти от кого-*

либо, откуда-либо; drive away — уехать от кого-либо, откуда-либо; run away — убежать [1, с. 37].

В стилистическом отношении употребление фразовых глаголов очень разнообразно. Они могут употребляться в разговорном языке, в разных текстах, а так же в пословицах и фразеологизмах. Предметом настоящего исследования являются пословицы и фразеологизмы, а именно, употребление в них фразовых глаголов, выражающих движение. Для исследования были выбраны следующие глаголы, в своей структуре содержащие семантику «движение»: *come, drive, go, run and walk*. И в сочетании с определенными послелогами (*in, away, back, out, up, by, down и т. д.*) они образуют различные фразовые глаголы, также обладающие семантикой «движение». В ходе исследования был произведен анализ 14 пословиц и фразеологизмов.

Анализ пословиц, содержащих глаголы с семантикой «движение» позволил выявить следующие группы:

1. Фразовые глаголы, выражающиенаправленностьдвижения:

He that comes first to the hill, may sit where he will [4, с. 131].

Данная пословица имеет эквивалент и в русском языке: *Кто первый пришел, первый молол*. В данном примере фразовый глагол «*come to*» имеет прямое значение и выражает движение до определенного места назначения. По отношению к другим, данный глагол показывает превосходство субъекта.

Go to bed with the lamb and rise with the lark. [4, с. 124].

Русский эквивалент данной пословицы: *Ложись с курами, а вставай с петухом*. В данном примере фразовый глагол также имеет прямое значение «идти в постель», то есть ложиться спать и выражает направление движения субъекта к определенному месту, то есть к кровати.

To get out of bed on the wrong side [7, с. 231].

Эквивалент в русском языке — *«Встать не с той ноги»*. Настоящий пример также показывает направление движения от какого-либо определенного места положения. Фразовый глагол «*get out*» имеет переносное значение.

2. Фразовые глаголы, выражающие прекращение или начало движения, переход из одного состояния в другое:

What is got over the devil's back is spent under his belly [7, с. 90].

Эквивалентом данной пословицы в русском языке является следующая пословица: *Как нажито, так и прожито*. Фразовый глагол «*get over*» выражает окончание какого-либо действия, но в данной пословице он используется в переносном смысле.

To get off scot-free [4, с. 274].

В русском языке данная пословица означает «*Выйти сухим из воды*». В основе данной пословицы лежит фразовый глагол с семантикой движение, который характеризует начало чего-либо и используется в переносном значении.

3. Фразовые глаголы с семантическим компонентом «образа движения»:

If you run after to hares, you'll catch none. — За двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь [2, с. 138].

Фразовый глагол «*run after*» в данном примере выражает характер движения субъекта за кем-либо, а именно используется компонент «образа движения» — «бежать».

A fool's tongue runs before his wit [7, с. 138].

В приведенном выше примере используется фразовый глагол, который выражает характер движения, он выступает в качестве метафоры, так как имеет переносное значение. Русская пословица-эквивалент — *«Язык болтает — голова не знает».*

Также был произведен анализ фразеологизмов, которые основаны на фразовых глаголах движения. В ходе исследования определенных фразеологизмов были выявлены те же группы, на которые были разделены пословицы, проанализированные выше:

1. Фразеологизмы с фразовыми глаголами направленности движения:

to come to nothing — идти насмарку [5, с. 78].

Фразовый глагол «*come to*» означает направления движения к определенному месту или предмету. В данном случае можно сказать, что фразовый глагол используется как в прямом, так и в переносном значении. «Идти насмарку» в какой-то степени означает «прийти ни к чему».

В очередном примере, в английском фразеологизме «*to go out of one's mind — лишиться рассудка»* фразовый глагол означает направленность движения откуда-либо, но несет не прямое, а переносное значение, что буквально может означать — *выйти из своего ума* [3, с. 62].

to go into a nose dive — потерпеть неудачу, крах [6, с. 319]

В данном примере фразовый глагол в прямом значении выражает направленность движения, но используется в переносном смысле для усиления эмоциональной окраски.

2. Фразеологизмы с фразовыми глаголами, выражающими прекращение или начало движения, переход из одного состояния в другое:

to come out of that — перестать вмешиваться во что-либо [6, с. 165].

Фразовый глагол в вышеприведенном примере используется в переносном смысле и носит характер прекращения движения, завершения какого-либо действия.

3. Фразеологизмы, в основе которых заложены фразовые глаголы с семантикой «образа движения»:

В фразеологизме «*to drive someone up the wall — действовать кому-либо на нервы»* фразовый глагол «*drive up*» в прямом значении отражает характер движения кого-либо, чего-либо, но в конкретном примере этот глагол теряет свое прямое значение и становится метафорой [5, с. 102].

Английский фразеологизм «*to run out of patience — терпение иссякает»* имеет отношение к моральному состоянию человека, но фразовый глагол «*run out*» , который лежит в основе данного фразеологизма, имеет значение движения откуда-либо, и в первую очередь обладает семантикой «образа движения» [3, с. 117].

В качестве последнего примера настоящего исследования можно привести фразеологизм «*to walk on air»*, который переводится на русский язык *«быть на седьмом небе от счастья».* Английский фразовый глагол «*walk on*» имеет значение движения вперед по определенному направлению и к определенному предмету, с определенным характером движения [5, с. 701].

В заключение можно сказать, что фразовые глаголы с семантикой «движение» широко употребляются в пословицах и фразеологизмах. В определенных случаях они несут прямое, либо переносное значения. Но по своей природе они достаточно интересные и выразительные, они придают современному английскому языку более насыщенный и выразительный характер.

Таким образом, в ходе анализа было выявлено, что в состав пословиц и фразеологизмов входят фразовые глаголы с семантикой «направленности движения», фразовые глаголы начала или прекращения движения и фразовые глаголы с семантикой «образа движения». Наиболее употребительными остаются английские глаголы, выражающие направление движения.

Список литературы:

1. Аничков И.Е., Труды по языкознанию. Спб: Наука, 1997. — 510 с.
2. Буковская М.В., Словарь употребительных английских пословиц, 326 статей. 3-е издание стереотип. М.: Рус. яз., 1990. — 240 с.
3. Григорьева А.И., 1500 русских, 1500 английских идиом, фразеологизмов и устойчивых словосочетаний. М.: АСТ; Спб: Сова; Владимир: ВКТ, 2012. — 189 с.
4. Дубровин М.И., Английские и русские пословицы и поговорки в иллюстрациях, 2-е издание. М.: Просвещение, 1995. — 349 с.
5. Квеселевич Д.И., Современный русско-английский фразеологический словарь. М: Рус.яз. Медиа, 2009. — 800 с.
6. Кунин А.В., Англо-русский фразеологический словарь, 4-е изд., перераб. и доп. М.: Рус. яз., 1984. — 944 с.
7. Кусковская С.Ф., Сборник английских пословиц и поговорок. Минск: Высш. шк., 1987. — 253 с.
8. Модестов В.С., Английские пословицы и поговорки и их русские соответствия. М.: Рус.яз. Медиа, 2007. — 467 с.
9. Поуви Дж., Английские фразовые глаголы и их употребление. М.: Высш. шк., 1990. — 176 с.

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ ДОСТИЖЕНИЯ СМЕШНОГО В ДЕТСКИХ РАССКАЗАХ “HORRID HENRY” Ф. САЙМОН

Крикуха Юлия Александровна
студент 5 курса, кафедра английского языка, ВГПУ,
РФ, г. Воронеж
E-mail: www.Krikuha@mail.ru

Капкова Светлана Юрьевна
научный руководитель, канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка ВГПУ,
РФ, г. Воронеж

Язык и стиль современной английской детской литературы значительно отличается от классической английской детской литературы. Соответственно, меняется подход к выбору средств выражения смешного, поэтому не все лингвостилистические средства выражения смешного приемлемы для современной детской английской литературы [1, с. 70—72].

Язык книг для детей известной английской писательницы Франчески Саймон отличается лёгкостью и ясностью, каждый её рассказ по-своему уникален и интересен с точки зрения лингвостилистических приёмов достижения смешного. Юные читатели разны стран, включая Россию, в восторге от приключений маленького сорванца. Уже с первой страницы любого произведения из её цикла детских рассказов поведение и действия главного героя по имени Ужасный Генри позволяют завладеть вниманием ребенка и привлечь его интерес.

В анализируемых произведениях смешное достигается различными стилистическими приемами. Рассмотрим некоторые из них. Во многих примерах мы наблюдаем приём нарастания, или амплификацию, с целью эмоционально-художественного воздействия на читателя. Данный приём является одним из механизмов создания комического или эксцентрического эффекта в произведениях Ф. Саймон [2, с. 43—48].

Описывая отношение Ужасного Генри к своей соседке Мрачной Маргарет, автор использует амплификацию:

Sometimes he had to sit and wait while she read a book. Sometimes he had to play 'Mums and Dads' with her. Worst of all (please don't tell anyone), sometimes he had to be the baby.

Из примера становится ясно, что девочка была очень капризной, и мальчику приходилось со многим мириться, чтобы играть с ней, когда она приходила к ним в гости. Нарастание признака того, какие унижения мальчишка-проказник терпит в процессе вынужденного общения с соседской девочкой, приводит к комическому эффекту. Более того, автор использует эффект обманутого ожидания, в основе которого лежит такой приём, как скрытое обращение к читателю, — просьба не раскрывать этот секрет никому, что вызывает также улыбку у юного читателя.

Ф. Саймон, как правило, не называет чувств или эмоций, которые испытывает главный герой, но описывает их таким образом, что читатель воспринимает всю полноту тех или иных переживаний. Как только Ужасный Генри услышал о том, что его родители хотят оставить вечером его вместе с младшим братом под присмотром старшеклассницы Ребекки, у читателя складывается ощущение, что жизнь для этого мальчика была окончена или, по крайней мере, произошла страшная трагедия. Негодование по поводу прихода Ребекки описаны следующим образом:

"Horrid Henry's heart missed a beat. He stopped drawing moustaches on Perfect Peter's school pictures. ..His voice quavered."

Для достижения смешного автор вновь использовал эффект обманутого ожидания и ситуативную обусловленность. Читатель, погруженный во всю эту атмосферу и жаждущий узнать, что же случилось у Генри такого страшного, никак не предполагает, что этот проказник умудряется ещё и шалить в ту же минуту.

Далее Генри называет Ребекку монстром и молится о том, чтобы избежать встречи с ней, в то время как его мама пытается договориться с няней о её приходе:

"Maybe she'd be busy. Maybe she'd say no. Maybe she'd be dead".

В данном случае автор также для достижения смешного использует амплификацию в сочетании с эффектом обманутого ожидания, чтобы показать читателю, насколько появление Ребекки несовместимо с планами Ужасного Генри. Ведь под её присмотром им придется делать всё, что она скажет, им не удастся посмотреть их любимую передачу и им придется лечь спать на два часа раньше обычного! Для этого маленького проказника такой поворот событий был просто невыносим.

Для описания шалостей Ужасного Генри и его соседки Мрачной Маргарет, когда они решили приготовить новое блюдо, автор использует контраст: идеальное состояние кухни до прихода детей: *"...gleaming white kitchen…",* а затем мы видим эту же кухню, но только после приготовления каши:

"There was Glop on the ceiling. There was Glop on the floor. There was Glop on the clock, and Glop on the door…"

С помощью повтора, который был целенаправленно использован автором, читатель мысленно представляет кухню с прилипшей кашей к потолку, кашей на часах, полу и двери, что, несомненно, вызывает улыбку.

Для усиления впечатления каких-либо действий и создания эффекта смешного автор также прибегает к аллитерации. Например, когда каша была готова, вид у нее был необычный:

"Then they sat down and stared at the sloppy, slimy, sludgy, sticky, smelly, gooey, gluey, gummy, greasy, gloopy Glop."

Повторение сначала согласных ***sl***, а затем **g** создает ощущение усиления чего-то противного, грязного и липкого. Но еще большее отвращение к этому блюду вызывает то, что многократный повтор шипящего звука всегда вызывает негативные ассоциации. Ведь в начале предложения звук **s** встречается практически в каждом слове.

Рассмотрим ещё один пример аллитерации в сочетании с ситуативной обусловленностью:

"She scooped up a large spoonful and stuffed it in her mouth. Then she swallowed. Her face went pink and purple and green".

Здесь тоже присутствует звук **s,** но в качестве усиления отвращения в данном случае служит звук **p**, который, как известно, в английском языке произносится с аспирацией, что провоцирует читателя на мысль о том, что чувствует персонаж, что и создает нелепую ситуацию и одновременно делает все происходящее смешным.

В рассказах Ф. Саймон все детские личные имена имеют прозвищный компонент, который сопровождается аллитерацией: *Goody-Goody Gordon, Spotless Sam, Anxious Andrew, Moody Margaret, Lazy Linda, Rude Ralf, Perfect Peter, Rabid Rebecca.* Все прозвищные компоненты семантически характеризуют персонажей, что создает дополнительный шутливый эффект [3, с. 87—90].

В следующем примере смешное достигается путем повтора одного и того же предложения и амплификации, которая достигается использованием различных интенсификаторов для создания эффекта нарастания степени уверенности:

“He was sure Steve was lying. He was absolutely sure Steve was lying. He was one million percent sure that Steve was lying”.

В следующем примере для создания эффекта смешного используется прием умалчивания:

“Henry took a tiny bit more. The Glop wobbled lumpily on his spoon. It looked like… Henry did not want to think about what it looked like.”

В этой ситуации автор этим приемом выразил то, что хотел, точнее, не хотел сказать Ужасный Генри. Пропустить слово, не называть кашу тем словом, с которым она ассоциируется, как это сделал автор, дав волю фантазии читателя и достигнуть желаемого эффекта, — в этом и заключается смешное в этом примере.

Многие писатели часто используют ономатопею, особенно в детской литературе, так как детям нравится копировать и имитировать звуки природы и животных. В рассказах Ф. Саймон часто встречаются глаголы, имитирующие такие звуки: *whistle, wail, screech, squeak, mutter, whisper, shriek, sob, splatter*

и многие другие глаголы, которые являются яркими примерами ономатопеи. Она также использует такие слова как *Crash, Splash, Boom-Boom, Ding-Dong, Creak, Splat, Click, Toot Toot Toot, Ring-Ring*, которые напоминают не только звуки природы или каких-либо животных, но и звуки звонка телефона или дверного звонка и прочие звуки. Тот факт, что все эти слова автор выделяет в тексте графически — они пишутся с заглавной буквы, жирным шрифтом или курсивом — усиливает эффект смешного.

Оксюморон — еще один из удачных приёмов создания смешного, широко используемый Ф. Саймон. Сочетание несочетаемого в её рассказах вызывает у детей смех. Например, когда родители Генри и его младшего брата привезли их в гости к тёте и, прощаясь с ней, поблагодарили её за то, что она разрешила погостить им несколько дней у неё, она ответила:

“ ‘*Our pleasure’, lied Aunt Ruby*.”

Естественно в этой фразе одно противоречит другому — с одной стороны, она показывает, что ей не составило никакого труда присмотреть за детьми, с другой стороны, читатель невольно чувствует и понимает, что за её вежливым высказыванием подразумевается то, что пребывание Генри в её доме было адом.

Проанализировав юмористические рассказы о детях, мы можем отметить, что писательница использует большое количество различных лингвостилистических приёмов для достижения смешного в своём творчестве, среди которых мы выдели амплификацию, ситуативную обусловленность, аллитерацию и ономатопею как основные. Каждая строка её произведений отличается особой выразительностью, эмоциональностью и искромётным юмором. Её книги могут быть интересны не только детям, но и взрослым.

Список литературы:

1. Капкова С.Ю. Особенности индивидуального авторского стиля в цикле детских юмористических рассказов Ф. Саймон // Наука и образование в XX1 веке: сборник научных трудов по материала Международной научно-практической конференции 30 сентября 2013 г.: в 34 частях. Часть 27: М-во обр. и науки РФ. Тамбов. Изд-во: ТРООО «Бизнес. Наука. Общество» 2013 — С. 70—72. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — ULR: http://www.ucom.ru/doc/conf/2013_09_30_27.pdf — (дата обращения 08.01.14).
2. Капкова С.Ю. Лексические и стилистические особенности перевода комического в повести Р. Даля «Матильда» // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологи. № 11 (30): сборник статей по материалам XXX международной научно-практической конференции. г. Новосибирск: Изд-во «СибАК», 2013. — С. 43—48. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — ULR: http://sibac.info/konferentsii-uchenykh-2/filologiya-iskusstvovedenie-i-kulturologiya/10368-10368 – (дата обращения 08.01.14).
3. Капкова С.Ю. Перевод реалий и прозвищных имен в детской литературе. // Praga: Publishing House “Educationand Science” s.r.o. 2012 — P. 87—90. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — ULR: http://www.rusnauka.com/4_SND_2013/Philologia/6_126490.doc.htm (дата обращения 08.01.14).
4. Simon F. Horrid Henry’s Evil Enemies. London: Orion Children’s Books. 2006. — 90 p.

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РОМАНА ТЕРРИ ПРАТЧЕТТА И НИЛА ГЕЙМАНА «GOOD OMENS»

Лебедева Дарья Викторовна
студент 4 курса, кафедра английской филологии и теории языка,
РФ, Республика Хакасия, г. Абакан
E-mail: Lebedeva_d@mail.ru

Свистунова Наталья Иннокентьевна
научный руководитель, канд. филол. наук, доцент ХГУ,
РФ, Республика Хакасия, г. Абакан

Данная статья посвящена анализу стилистических особенностей жанра фэнтези. Для данного анализа был взят роман Терри Пратчетта и Нила Геймана «Good Omens». Роман повествует о грядущем конце света. Демон Кроули получает задание подменить Антихристом сына американского атташе по культурным связям, который вот-вот должен родиться в маленькой больнице при монастыре Сатанински Болтливого Ордена св. Бериллы. Кроули и ангел Азирафель понимают, что конец света не сулит им ничего хорошего независимо от исхода последней битвы. Поразмыслив, они решают, что Антихрист не несет в себе зла, только возможность зла, как и возможность добра, а значит конца света не произойдет, если не дать ему склониться ни к одной из сторон. Оба пытаются разными способами поучаствовать в воспитании будущего Антихриста. Вот только сын американского дипломата на самом деле обычный мальчик, и он был не единственным, родившимся в ту ночь в той больнице.

Анализируемый текст включает в себя описания, диалоги, размышления героев. Следует отметить, что в данном романе, повествование ведется от третьего лица; рассказчики знают о главных героях все и могут повествовать не только о действиях героев, их прошлом и чертах характера, но и об их мыслях и чувствах. Можно предположить, что таким образом авторы общаются с читателем, пытаются донести свои мысли через описание жизни своих героев.

Одним из наиболее часто встречающихся в романе “Good Omens” стилистических приемов является эпитет.

Adam greeted this with the chilly stare he reserved for any of them who came up with an idea he really wished he'd thought of first [3, с. 88[.

"Excuse me, love," said a warm female voice [3, с. 186[.

В данных примерах эпитеты выполняют функцию определения и наличием в них эмотивных или экспрессивных коннотаций, с помощью которых автор выражает яркость своих отношений к предметам.

Роман изобилует таким стилистическим приемом как гипербола.

But Crowley liked sleep; it was one of the pleasures of the world. He'd slept right through most of the nineteenth century, for example. Not because he needed to, simply because he enjoyed it [3, с. 19].

His accountant had polished her meat and two veg off in under fifty seconds, and had spent the rest of the meal staring at the plate [3, с. 33].

Каждый из примеров содержит в себе заведомое преувеличение, повышающее экспрессивность высказывания и сообщающее ему эмфатичность. Следует заметить, что данный роман содержит гиперболы количественного аспекта для яркого выражения временных промежутков в романе, а также более четкого ориентирования читателя во временных событиях романа. Также авторы используют данный вид стилистического приема для достижения юмористического эффекта.

Авторы прибегают к сравнению понятий, обычно относящихся к разным классам явлений, сравнивающихся между собой по какой-либо одной из черт.

“I said that one went down like a lead ballon,” said serpent [3, с. 1]. В данном примере два главных героя наблюдают за дождем. Данный пример показывает, насколько крупными и тяжелыми были капли.

"Ah, yes," he said doubtfully. "He looks like my side of the family [3, с. 15]. В этом примере герой романа впервые видит ребенка и находит схожесть со своей семьёй.

Сравнение является мощным средством характеристики явлений и предметов действительности и в значительной степени способствует раскрытию мироощущения героев, выявляя их субъективно-оценочное отношение к фактам этой объективной действительности [2, с. 169].

В романе используется немалое количество метафор. В качестве примеров можно привести следующие предложения:

They sat in silence, watching the raindrops bruise the first flowers [3, с. 1]. Авторы используют данную метафору, чтобы передать ощущения героев, наблюдающими за крупными каплями, бьющими первые цветы.

The events of last night hung in his memory like a cloud, constantly changing whenever he thought he could make out a picture [3, с. 215]. Данный пример показывает, насколько серьезными были предшествующие события ввиду наступления конца света.

Проанализированные примеры очень ярко передают события, эмоциональные состояния и переживания героев романа.

В отличие от метафоры, основанной на ассоциации по сходству, метонимия — троп, основанный на ассоциации по смежности. Она состоит в том, что вместо названия одного предмета употребляется название другого. Эта связь может быть между предметом и материалом; между местом и людьми, которые в нем находятся; между процессом и его результатом; между действием и инструментом и т. д. [1, с. 64].

He had more than sixty books of predictions concerning developments in the last handful of centuries of the second millennium. He had a penchant for Wilde [3, с. 26]. В этом примере авторы ассоциируют всю коллекцию книг одного из главных героев собственным именем писателя, издавших эти книги.

She was interrupted by a skeleton. A skeleton in a Dior, with tanned skin stretched almost to snapping point over the delicate bones of the skull [3, с. 34]. В данном примере под “skeleton” подразумевается топ-модель. “Dior” ассоциируется с одеждой человека, который ее создал.

Все данные примеры используются авторами для изображения живых образов в романе.

Следующим стилистическим приемом характерным для романов жанра фэнтези является антономазия. Это особое использование собственных имен: переход собственных имен в нарицательные, или превращение слова, раскрывающего суть характера, в собственное имя персонажа, или замена собственного имени названием, связанного с данным лицом события или предмета [1, с. 65].

Currently she is being handed a golden-haired male baby we will call the Adversary, Destroyer of Kings, Angel of the Bottomless Pit, Great Beast that is called Dragon, Prince of This World, Father of Lies, Spawn of Satan, and Lord of Darkness [3, с. 13]. Авторы прибегают множеству нарицательных имен для того чтобы показать яркое представление о данном персонаже. Авторы стремятся показать, насколько опасен младенец в будущем.

Также в романе “Good Omens” авторы используют абстрактные нарицательные имена: Голод, Война, Смерть, Загрязнение как имена собственные. Каждый герой отвечает за свое «кричащее» имя соответствующими действиями, повадками.

Использование оксюморона состоящего в соединении двух контрастных по значению слов (обычно содержащих антонимичные семы), раскрывает противоречивость описываемого. В романе жанра фэнтези данный прием используется довольно часто.

The Devil's child looked ominously normal [3, с. 13]. Авторы используют данный прием для точного выражения состояния ребенка, без каких бы то ни было физических отклонений.

"Exactly, Mister S. Exactly. Shangri-La." She smiled at him. "Are you comfortable, love?" Shadwell realized with dawning horror that he was comfortable. Horribly, terrifyingly comfortable [3, с. 221]. В данном примере герои сидят за столиком в ресторане. Разговор идет об уютной обстановке ресторана.

Данный оксюморон показывает высшую степень эмоционального и физического состояния удовлетворения который испытывает герой романа.

Следует отметить, что роман “Good omens” состоит из множества диалогов, которые порождают некоторые важные особенности разговорной речи. В данном случае приведем примеры эллипсиса, характерного именно для устной речи.

He'd been particularly pleased with Manchester.

"The Powers that Be seem to be satisfied," he said. "Times are changing. So what's up?"

Hastur reached down behind a tombstone.

"This is," he said.

Crowley stared at the basket.

"Oh," he said. "No."

"Yes," said Hastur, grinning.

"Already?"

"Yes."

"And it's up to me to-?"

"Yes." Hastur was enjoying this.

"Why me?" said Crowley desperately. "You know me, Hastur, this isn't, you know, my scene . . ."

"Oh, it is, it is," said Hastur. "Your scene. Your starring role. Take it. Times are changing."

"Yeah," said Ligur, grinning. "They're coming to an end, for a start."

"Why me?"

"You are obviously highly favored," said Hastur maliciously. " [3, с. 8—9].

Авторы использую эллипсис для достижения эффекта естественной разговорной речи. Это объясняется тем, что участники диалога демонстрируют неподготовленную, спонтанную речь, темп и ситуативность которой определяют тенденции употребления тех или иных фраз, присущих устной речи.

Следующий стилистический прием, который был взят для анализа — повтор. Это повторение слова, словосочетания или предложения в составе одного высказывания предложения, сложного синтаксического целого, абзаца. Приведем ряд примеров.

The author of the book, one Agnes Nutter, was not surprised by this, but then, it would have taken an awful lot to surprise Agnes Nutter [3, с. 27]. Данный пример лексического повтора привлекает внимание к данному герою, его эмоциональному состоянию безразличности.

The table in front of the two of them was covered with bottles.

"The point is," said Crowley. He tried to focus on Aziraphale.

"The point is," he said, and tried to think of a point.

"The point I'm trying to make," he said, brightening, "is the dolphins. That's my point." [3, с. 28].

В этом примере используется анафорический повтор, который в свою очередь базируется на параллельной конструкции. Эмоциональная экспрессивность достигается повторением слов и сопровождается соответствующим интонационным оформлением высказывания и выражает определенное психическое состояние говорящего. В данном случае герой рассеян и не может сосредоточиться.

Параллельные конструкции, одна из значимых тенденций анализируемого романа. В своем романе авторы используют различного рода песни, стихи. Ниже приведен отрывок из песни, содержащий параллельную конструкцию.

At night, Nanny Ashtoreth sang nursery rhymes to Warlock.

This little piggy went to Hades

This little piggy stayed home

This little piggy ate raw and steaming human flesh

This little piggy violated virgins

And this little piggy clambered over a heap of dead bodies to get to the top [3, с. 37]. Данный вид параллельной конструкции используется для создания

ритма песни. В свою очередь песня является также примером анафорического повтора и носит аналогичную функцию.

Прием параллелизма, как и любой другой повтор, также подчеркивает ритмичность текста.

Довольно часто в романе можно заметить обособление. Это интонационно-смысловые отрезки речи, которые образуются путем выделения того или другого второстепенного члена предложения — одного или с относящимися к нему и зависящими от него словами.

On the back seat the thing in the basket began to cry; the air-raid siren wail of the newly born. High. Wordless [3, с. 11]. В данном примере авторы выражают мнение о младенце. Обособление в данном случае характеризует плач ребенка.

Tyler grinned, tightly, triumphantly [3, с. 188]. Авторы делают акцент на том, как высокомерно и торжественно улыбнулся герой романа.

Данные обособления выражают индивидуальное мнение автора к героям романа. Этот эффект достигается путем интонации и ударения говорящего.

В своем романе авторы также часто используют умолчание. В живой разговорной речи умолчание обычно является следствием сильного наплыва чувств, мешающего закончить речь, или иногда, — нежелания продолжать мысль [2, с. 198].

He wondered what would happen if he just stopped the car here, on this dark and damp and empty road, and took the basket and swung it round and round and let go and . . . [3, с. 11].

"No, I'm not going to wake her up and ask her," he said. "And tell me, Miss, uh. . . Miss Morrow, why don't you lot take Sundays off, like everybody else does?" [3, с. 213].

В данных примерах умолчание является результатом наплыва чувств, сильного возбуждения, которое мешает говорящему логически закончить мысль.

Риторический вопрос — это особый стилистический прием, сущность которого заключается в переосмыслении грамматического значения

вопросительной формы. Другими словами, предложение, которое по своему содержанию является утверждением, облечено в вопросительную форму [2, с. 215—216].

Crowley pulled himself together. What could he tell them? That twenty thousand people got bloody furious? That you could hear the arteries clanging shut all across the city? And that then they went back and took it out on their secretaries or traffic wardens or whatever, and they took it out on other people? [3, с. 8]. В данном примере основной функцией риторического вопроса является передача эмоционального состояния героя. Его мысли по поводу жизни людей в городе, которых каждодневно преследуют всякого рода неприятности.

Так как данный роман изобилует диалогами, нельзя не обойтись таким приемом как употребление вопросительных предложений в повествовательном тексте.

"Sorry, sir. He is a little sweetheart, though. Does he look like his daddy? I bet he does. Does he look like his daddywaddykins . . ." [3, с. 14].

В этом примере вопросительное предложение использовано, чтобы показать эмоциональное состояние героини, насколько сильно она была увлечена ребенком.

Многосоюзие — это стилистический прием связи отдельных частей высказывания, в котором союз или союзное речение повторяются перед каждым компонентом [2, с. 256].

They just get carried away by new ideas, like dressing up in jackboots and shooting people, or dressing up in white sheets and lynching people, or dressing up in tie-dye jeans and playing guitars at people [3, с. 14—15].

Данный пример показывает, что герои вовлечены в различные образы жизнедеятельности людей и каждый раз придумывают и одеваются во что-то новое. Пример используются для выражения ритма в описании жизни героев, а также для яркого изображения их представления.

Наряду с многосоюзными предложениями следует привести примеры бессоюзных предложений.

That he grew to be a normal, happy, laughing child, active and exuberant; and after that, grew further to become a normal, fairly contented adult [3, с. 21]. Авторы показывают процесс взросления человека: то каким он был будучи ребенком, и каким стал, будучи взрослым. Данный пример используются для выражения живого ритмического эффекта.

Анализируя данный роман, можно также заметить прием внутренней речи. Это речь, обращенная человеком к самому себе.

Crowley thumped the wheel. Everything had been going so well, he'd had it really under his thumb these few centuries. That's how it goes, you think you're on top of the world, and suddenly they spring Armageddon on you. The Great War, the Last Battle. Heaven versus Hell, three rounds, one Fall, no submission. And that'd be that. No more world. That's what the end of the world *meant.* No more world. Just endless Heaven or, depending who won, endless Hell. Crowley didn't know which was worse. Well, *Hell* was worse, of course, by definition. You couldn't get a decent drink in either of them, for a start. And the boredom you got in Heaven was almost as bad as the excitement you got in Hell. But there was no getting out of it. You couldn't be a demon and have free will. Well, at least it wouldn't be this year [3, с. 11].

Данный пример показывает мысли героя, переживания, размышления о проходящей мимо его жизни. Герой размышляет о грядущем конце света, а также о разнице между раем и адом.

Также в романе широко используются односоставные предложения.

The Great War, the Last Battle. Heaven versus Hell, three rounds, one Fall, no submission. And that'd be that. No more world [3, с. 11].

"My people are more than happy for it to happen, you know. It's what it's all about, you see. The great final test. Flaming swords, the Four Horsemen, seas of blood, the whole tedious business." [3, с. 24].

Каждый из примеров несет функцию детального описания грядущей действительности. Данные предложения наводят читателя на мысль грядущего конца света, безысходности.

В завершении проведенного анализа следует сказать, что авторы сумели красочно описать все переживания главных героев: привязанность к работе, желанием спасти мир от разрушительного конца света.

Задачей авторов было заставить читателя прочувствовать все эмоции героев романа прочувствовать неизбежное наступление Армагеддона, используя всевозможные стилистические приемы; передать все напряжение и драматизм ситуации, а также некоторые юмористические моменты с помощью фэнтезийного романа.

Список литературы:

1. Арнольд И.В. Современный английский язык. М.: Флинта, Наука, 2002. — 384 с.
2. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1958. — 462 с.
3. Terry Pratchett, Good Omens. 2 изд., испр. и доп. М.: Высш. школа, 1979. — 269 с.

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ВЕРБАЛИЗАЦИИ ЭМОЦИЙ В НЕМЕЦКОМ, АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Малахова Екатерина Борисовна
студент 4 курса, кафедра лингвистики и межкультурной коммуникации МЭСИ,
РФ, г. Москва
E-mail: snowj@yandex.ru

Костогладова Любовь Петровна
научный руководитель, канд. филол. наук, доцент МЭСИ,
РФ, г. Москва

В процессе коммуникации эмоции играют одну из наиболее важных ролей: крайне затруднительно представить себе общение вовсе без них, так как с их помощью также передается значительное количество информации. Опираясь на максимально обобщенные критерии, эмоции можно определить как «реакции человека и животных на воздействие внутренних и внешних раздражителей, имеющие ярко выраженную субъективную окраску и охватывающие все виды чувствительности и переживаний» [1, с. 8]. На сегодняшний день насчитывают более пятисот различных эмоций, и установить окончательное число не представляется возможным до сих пор. В вопросе о наиболее подходящей классификации мнения также расходятся, однако чаще всего выделяют 3 класса эмоций [3, с. 24]:

- положительные (радость, восторг, удовольствие, любовь),
- отрицательные (гнев, печаль, страх, отвращение, презрение, стыд),
- амбивалентные (удивление, равнодушие, жалость).

Для их выражения используются как невербальные средства — к примеру, кинесика (жесты, телодвижения, мимика) или интонация (совокупность просодических элементов речи: ритм, темп, мелодика, акцентный строй и др.), так и вербальные практически на всех уровнях языка. Посредством эмоций люди получают специфический опыт, закрепляющийся в сознании, мышлении и языке, который вербально обозначает объекты и явления окружающего мира,

различные ситуации и их эмоциональные оценки. Слова замещают их в сознании человека, точно так же переживаются им, значимы для него и могут служить носителями этих переживаний, как и все те объекты, явления, ситуации, которые замещаются словами [3, с. 56].

В свою очередь, под эмотивами понимают лексемы, которые предназначены для выражения эмоций адресантов (говорящих) и / или для эмоционального воздействия на адресатов (слушающих). К числу эмотивов, как правило, относят любые лексемы, с помощью которых есть возможность выразить ту или иную эмоцию [1, с. 28]. Наряду с этим, в текстах описываются невербальные средства выражения и переживания эмоций (жесты, мимика, ощущения).

Вербализация эмоций происходит в два этапа: сначала осуществляется первичная (когнитивная) оценка эмоциональной ситуации, в то время как последующая вторичная оценка — это ее вербализованное выражение. При этом различные виды когнитивных оценок могут быть по-разному вербализованы в эмотивной речи. Таким образом, главная задача заключается в том, чтобы правильно определить вид оценочности и подобрать наиболее адекватные речевые средства, которые вызовут необходимую первичную оценку.

Основная социокультурная черта вербализации эмоций носителей русского языка — это склонность побуждать собеседника сопереживать. Адресант может апеллировать к идее подвластности человека судьбе, негативно оценивать действия другого человека, провоцировать собеседника поддержать, «раскрутить» эмоциональное состояние говорящего и др. С одной стороны, в данной черте русской вербализации отражаются принципы коллективизма. С другой стороны, подобная особенность означает сугубо индивидуальное восприятие происходящего, когда человеку приходится стремиться к совместному с другими людьми восприятию действительности, чтобы сохранялось реальное ощущение жизненных событий. Данная компенсация характерных для русских духовности и индивидуализма служит

причиной создания коммуникативных условий для эмоционального объединения людей, которое необходимо для их адаптации к общественным жизненным условиям и реализуется в так называемом «задушевном» стиле общения. Современная вербализация эмоций в русском языке отражает черты «индивидуального коллективизма», так как она индивидуальна и духовна, но в то же время ее неотъемлемой чертой является стремление говорящего разделить переживания с собеседником. Вербализация, характерная для английского языка, напротив, носит ряд черт «коллективного индивидуализма», так как пропагандируемое в обществе индивидуальное эмоциональное самовыражение в большинстве случаев неосознанно воспринимается как тщательно сформированные психологами нормы [5, с. 6].

Серьезные расхождения в эмоциональной оценке действительности у носителей английского и русского языка объясняются значимостью контекста сообщения. К примеру, А. Вежбицкая отмечает, что англосаксонская культура избегает резких, безоговорочных суждений, в то время как русская культура их поощряет. Это подтверждают данные об использовании наречий абсолютно (166) и совершенно (365), тогда как частота употребления их английских аналогов — absolutely (12), utterly (27), perfectly (31) в сходных ситуациях. Если прибавить к этому слова terribly (18), awfully (10), horribly (12), с одной стороны, и страшно (159) и ужасно (170) с другой, становится еще более очевидным различие между двумя культурами и их отношение к «преувеличению» в восприятии действительности.

Если же говорить об описании эмоций в немецком языке, то здесь следует упомянуть о специальных лексических единицах, передающих описательно эмоциональное состояние говорящего. Среди них есть наречия, описывающие эмоции: eisig, kalt, unberührt, gleichgültig, zurückhaltend, distanziert, friedlich, einig, ausgleichend, herzlich, boshaft, freudig, lustig, zärtlich, leidenschaftlich и т. д.; существительные, обозначающие эмоции и физиологические проявления эмоций: mit Vergnügen, vor Freude, vor Entzücken, Begeisterung, Erregung, Heiterkeit, Fröhlichkeit, Lebensfroh, Frohsinn, Lustigkeit, Frohmut, aus Hass,

Abneigung, Abscheu, Ärger, Belästigung, Missbehagen, Beklemmung, Missvergnügen, Verdruss, Groll, Unmut, Erbitterung и т. д. или die Tränen, das Lachen, das Gelächter, das Kichern, die Gelache, das Gewieher, die Miene, das Kopfnicken, das Augenblinzeln, der Katzenblick, die Grimasse и т. д.; глаголы, описывающие эмоции: schreien, weinen, jammern, schluchzen, ächzen, knarren, seufzen, lächeln, schmunzeln, grinsen, lachen, kichern и называющие их: hassen, verabscheuen, verachten, lieben, sich ärgern, sich empören и т. д. [8, с. 18—65].

Самый частотный вариант описания эмоций, встречаемый в художественной литературе — это лексическое описание эмоциональных кинем. Автор описывает эмоциональное состояние говорящего: характеризуется выразитель эмоций (глаза, губы, всё лицо, движения и дыхание героя):

- “Die Amtsrätin schnappte nach Luft wie der Karpfen beim Fischhändler, bevor ihm der Fischhändler eins über den Schädelgibt...Jetzt schaute die Amtsrätin drein wie ein Karpfen, nachdem ihm der Fischhändler eins über den Schädel gegeben hat”.
- “Dann ist die Ilse aus dem Zimmer gegangen. Ihre Hände haben gezittert, und sie hat geschnauft wie eine Herzkranke”.
- “Die Mama sah wie eine alte Ilse aus. Sogar den Katzenblick von der Ilse hatte sie...”.
- “Mit ganz steifen Schritten ging die Ilse in unser Zimmer. Sie warf sich über ihr Bett und begann zu heulen. Ganz laut und schluchzend” [8, с. 16—29].

Приведём примеры лексических обозначений эмоциональных кинем. Эмоция презрения, например, может быть описана следующими выражениями:

- eine wegwerfende Miene bekommen,
- einen geringschätzigen Blick auf j-n werfen,
- mit einem abschätzigen Blick mustern,
- j-n abschätzend,
- kühl, skeptisch, spöttisch mustern,
- j-s Blick drückt eine so schrankenlose Verachtung aus;

эмоция злобы:

- ein bösartiges Gesicht,
- einen erzbösen Blick haben,
- eine grimmige Miene,
- j-s Augen blitzen zornig;

эмоция удивления:

- Stielaugen machen,
- mit aufgerissenen Augen glotzen,
- erstaunt starren, große Augen machen,
- die Augen aufreißen и т. д. [8, с. 18—65].

Таким образом, очевидно, что каждый язык обладает собственным пластом эмотивной лексики, с помощью которой также передается значительное количество информации, важной для успешной коммуникации. С одной стороны, существует ряд определенных особенностей, обуславливающих различия в составе данной лексики сопоставляемых языков, с другой — есть предпосылки, определяющие ее универсальный характер.

Список литературы:

1. Бабенко Л.Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. Свердловск: Урал. ун-т, 2007. — 182 с.
2. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. М., 1976. — 142 с.
3. Ильюшина Е.С. Эмоции и их выражение в языковой картине мира. // Филология и культура: Тезисы II-ой Международной конференции, 12—14 мая 1999 г. Отв. ред. Н.Н. Болдырев. Редколл: Е.С. Кубрякова и др. В 3 ч. Ч. 1. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2007. — с. 48—50.
4. Колпащикова Ф.К. Русская вербализация эмоциональных состояний на фоне англо-американской (коммуникативно-ситуативный, лингвокогнитивный и социокультурный аспекты): автореф.дисс. ... канд.фил.наук. Новосибирск, 2007. — 214 с.
5. Красавский Н.А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах: Монография. Волгоград: Перемена, 2008. — 374 с.
6. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка [Текст] / В.И. Шаховский. Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1987. — с. 11—16.

7. Шаховский В.И. Эмотивная семантика слова как коммуникативная сущность. Сб.: Коммуникативные аспекты значения. Волгоград: Волгр. пед. ин-т, 1990. — 239 с.
8. Nöstlinger C. Die Ilse ist weg [Text] / C. Nöstlinger. Berlin und München: Langenscheidt KG, 1991. — 104 с.

РОЛЬ СМАЙЛИКОВ В КОМПЬЮТЕРНО-ОПОСРЕДОВАННОЙ КОММУНИКАЦИИ

Мартынова Мария Александровна
студент 5 курса, кафедра английского языка, ВГПУ,
РФ, г. Воронеж
E-mail: mamarty@yandex.ru

Капкова Светлана Юрьевна
научный руководитель, канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка, ВГПУ,
РФ, г. Воронеж

Коммуникация определяется как *передача информации* от человека к человеку. Согласно мнению исследователя Совпель И.В., в условиях протекания современного коммуникативного акта в сети Интернет, выделяет новую форму речи — *письменно-разговорную*. Под письменно-разговорной речью предполагается запись диалога двух и более участников коммуникативного акта, сделанную ими самими при помощи Интернет-языка [Совпель, 2002]. Отличительной чертой такой записи является отсутствие акцента на фиксации высказывания, т. к. в данном случае диалог ведется при помощи ввода текста с клавиатуры в диалоговое окно в режиме реального времени. Основной проблемой коммуникации в сети Интернет является сложность передачи эмоций и чувств, что часто влечет за собой неправильную интерпретацию общения у коммуникантов. Обитатели социальных сетей практически полностью лишены вспомогательных (паралингвистических) средств, характерных для привычного общения, — интонации, эмоциональной окраски, жестов и мимики. Отсюда следует, что надежность речевого общения в компьютерно-опосредованной коммуникации (здесь и далее КОК) крайне низкая, поскольку при обычной коммуникации 55 % успеха достигается невербальными средствами.

Общаясь через программы быстрого обмена сообщениями, участники коммуникативного акта не видят и не слышат друг друга, что существенно осложняет процесс взаимопонимания, так как пропадает возможность

ориентироваться на невербальные компоненты речи собеседника. Со временем пользователи Интернета создали систему общепринятых знаков, которая вполне успешно заменяет невербальные компоненты речи. Система смайликов получила наиболее широкое распространение в КОК, став универсальной и межнациональной. *Смайлик* (от англ. smile — улыбка) — это идеограмма, графический символ, используемый для выражения эмоций и чувств. Он состоит из различных символов, в том числе и служебных (знаки препинания, буквы и цифры). Удобство его в том, что он, во-первых, просто рисуется, что позволяет легко использовать его при письме, а во-вторых, легко вставляется в любой печатный текст без использования каких-либо дополнительных средств. Смайлики так же называются *эмотиконами* (англ. *emoticon*), *эмотиконкам или эмоционами* [Эмотикон http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%AD%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%BD].

Смайлики можно встретить в чатах, на форумах, в социальных сетях, гостевых книгах. Анимированные изображения легче читаются и воспринимаются собеседниками, т. к. вероятность возникновения ошибочной трактовки сводиться к минимуму. Однако существует ряд смайликов, которые вводит пользователь с помощью клавиатуры, что позволяет не отрываться от разговора, и способствуют становлению письменно-разговорной Интернет-речи. Смайлики, которые вводятся самостоятельно, с использованием клавиатуры называются *символьными*. *Символьный смайлик* — это один или несколько символов, набираемых на клавиатуре; для его прочтения необходимо мысленно повернуть изображение по часовой стрелке на 90 градусов. Классический символьный смайлик состоит из трех структурных элементов: глазки (**:**-)); носик (:**-**)); ротик (:-**)**) [Совпель, 2002].

Символьные смайлики сокращают время написания сообщения, что немаловажно в коммуникации, т. к. главная задача пользователя КОК в реальном времени — максимально приблизиться к естественному общению в действительности. Для достижения этой цели не достаточно владения

скоропечатанием, важно передать максимум информации в минимальном наборе знаков за наиболее короткое время. Символьные смайлики более кодифицированы и всегда доступны, независимо от того, на каком сайте находится пользователь в данный момент, какую программу он использует и на каком языке происходит Интернет-коммуникация.

Основное направление смайликов — передача мимики лица адресанта, что заменяет невербальные средства в речи пользователей. Анализ известнейших британских чатов позволил увидеть следующие факторы, которые обуславливают уместность употребления смайликов в КОК.

Каждый пользователь, общаясь, использует ограниченный набор смайликов, в который входят:

1. общеупотребительные смайлики - смайлики, которые используются повсеместно, вне зависимости от возраста, пола, национальности, и социального статуса коммуниканта. Общеупотребительность совсем не означает однозначность. Широкое использование показывает, что общеупотребительные смайлики могут приобретать множество оттенков в контекстах. Например, смайлик :) может выражать диапазон чувств от простого веселья, радости до иронии.

☺ или **:)** *happy;* ☹**,** или **: (** *sad;* **: P** *tongue;* **: D** *grin;* **;)** *wink;* **:/** *unsure;* **:'(** *cry;* **O:)** *angel* **:*** *kiss;* **-_-** *squint;* **o.O** *confused;* **>:O** *upset;* **>:(** *grumpy.*

2.специфические смайлики

Каждый пользователь использует в своей Интернет-речи менее распространенные смайлики довольно сложных по своей структуре. Анализируя КОК на основе чатов можно выявить круг характерных смайликов и по ним дать характеристику пользователя, как Интернет-личности. Зачастую набор смайликов будет говорить о настроении, состоянии и темпераменте коммуниканта: **(^^^)** shark; **:v** pacman; **<(‘’)** penguin; ^_^ kiki; **>:->** vampire; **B)** *wearing sunglasses;* **<3** *heart;* **...D--|** *a glass of champagne;* ***:o)** c*lown*; **:o)c--->***a man wearing a tie.*

Следует отметить, смайлики градуируются по силе эмоциональной экспрессии. Интересно отметить, что это проявляется не только *лексически* (т. е. использование разных смайликов), но и *морфологически* (чем сильнее эмоция, тем больше скобок или последних знаков добавляется к смайлику, например: **:)))))).** Такие свойства смайлика как *непроницаемость* и *цельнооформленность* могут быть доказаны: нарушение последовательность составных частей отдельно взятого смайлика или замена одного из его структурных компонентов при сохранении других ведет к изменению смысла смайлика, т. е. появляется совершенно новая единица Интернет-языка.

Смайлики кодируют эмоции в такой форме, которую можно использовать вне зависимости от структуры предложения, как отдельную смысловую единицу. Смайлик является выражением экспрессии, чем он схож с междометием. Но если междометие — это экспрессивная единица устной речи, значение которой передается интонаций, то смайлик — это письменное междометие, значение которого воплощается графической формой.

Синтаксическая самостоятельность смайлика подтверждается многими примерами из Интернет-речи:

A: I guess it's a bad idea to play truant tomorrow)

B: **=)))**

C: I failed my biology test!!!!!!!!!!

D: OMG… I can't believe! **o.O**

C: **>:O**

E: What's wrong? Are u **:*)**? *(to be totally drunk*)

L: No, I have **%*@:-(** (*a hangover*) I had a ***={|||** party (*a Birthday party*)

E: That's awesome.

M: Did u see Jack?))))

I: Nope, I was **[:-)** (*to listen to the music*) What's happened to him?

M: He came at college like **(8-o :o)c--->** (*like Bill Gates*)

I: **O_O** that's unbelievable! [https://www.facebook.com/]

Часто встречаются диалоги, полностью построенные на обмене смайликами. Конечно, они лишены информативности и имеют смысл лишь в определенной ситуации и в конкретный момент времени. Их можно отнести к своеобразной языковой игре адресанта и адресата. Но такие формы Интернет-речи все же имеют место, следовательно, смайлик может считаться *синтаксически самостоятельной единицей* Интернет-языка.

У смайликов, не смотря на лаконичность форм, как и у многих слов, появилась редуцированная форма, в целях экономии времени. Вместо двоеточия и скобки часто просто ставят одну или несколько скобок. **:) –))))**, **:P – P**.

Таким образом, система общеупотребительных смайликов настолько универсальна и широко распространена в Интернете, что постепенно начинает переходить в другие сферы деятельности человека. Они проникают в сферу в письменной и неделовой речи. Возможно, это объясняется отсутствием в пунктуации английского языка знаков препинания, которые могли бы выразить эмоции адресанта. Восклицательного и вопросительного знака для этого явно не достаточно. Смайлики используются не только в КОК, но и в смс-сообщениях, сочинениях школьников, а также на щитах наружной рекламы.

Список литературы:

1. Переписка с использованием смайликов [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: https://www.facebook.com/ (дата обращения 06.01.2014).
2. Совпель И.В. Лингвистические ресурсы Белорусского языка и их приложение // Белорусский язык. Интернет и компьютер. Материалы круглого стола международного симпозиум «Разрастание языков и культур в контексте глобализации». Минск: 2002. — С. 7.
3. Эмотикон [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%AD%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%BD (дата обращения 06.01.2014).

СТРУКТУРА СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ГНЕЗДА С ВЕРШИНОЙ ОПЫТ

Рябцева Елена Сергеевна
студент 3 курса, факультет документоведения и педагогического образования, ОГУ,
РФ, г. Орёл
E-mail: vmusatov@inbox.ru

Мусатов Валерий Николаевич
научный руководитель, канд. филол. наук, доцент,
старший научный сотрудник НИИ филологии ОГУ,
РФ, г. Орёл

Изучение словообразовательных гнезд, их структурный анализ является актуальной задачей синхронного словообразования. Проблеме описания структуры словообразовательного гнезда посвящены работы Е.А. Земской, Е.Л. Гинзбурга, А.Н. Тихонова, И.А. Ширшова и др. Структура отдельных гнезд исследуется в работах Е.Б. Ворониной, Л.М. Дударовой, Н.Н. Кондратьевой, Т.Н. Ходуновой и др.

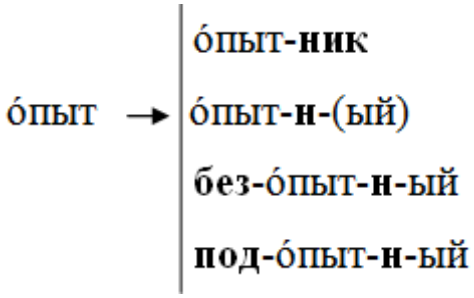
В данной статье рассматривается словообразовательное гнездо с вершиной о́пыт, состоящее из 12 производных слов, в парадигматическом и синтагматическом плане: описываются словообразовательные парадигмы и словообразовательные цепи, имеющиеся в «Школьном словообразовательном словаре русского языка» А.Н. Тихонова (М., 1978) [2, с. 331].

Словообразовательное гнездо — это упорядоченная отношениями производности совокупность всех однокоренных слов. Словообразовательное гнездо — это самая сложная комплексная единица словообразовательной системы, составными частями которой являются словообразовательные цепи и парадигмы, реализующие синтагматические и парадигматические связи слов в гнезде. В синтагматическом плане словообразовательное гнездо представляет собой совокупность словообразовательных цепей, а в парадигматическом плане — совокупность словообразовательных парадигм.

Словообразовательная парадигма — это совокупность производных слов, имеющих одну и ту же производящую базу и находящихся на одной ступени

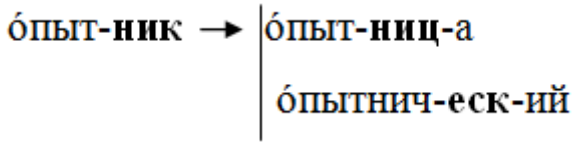
словопроизводства. В одном гнезде может быть несколько словообразовательных парадигм. На парадигматическом уровне словообразовательное гнездо с вершиной о́пыт представлено тремя парадигмами.

Первая парадигма с исходным словом о́пыт имеет четыре деривата:



Производные слова в первой парадигме выражены: одним именем существительным (о́пытник) и тремя именами прилагательными (о́пытный, безо́пытный, подо́пытный). Все слова данной парадигмы образованы аффиксальными способами словообразования: о́пыт-**ник**, о́пыт-**н**-ый — суффиксальный способ словообразования; **без**-о́пыт-**н**-ый, **под**-о́пыт-**н**-ый — префиксально-суффиксальный способ словообразования.

Вторая парадигма представлена двумя дериватами с вершиной о́пытник:

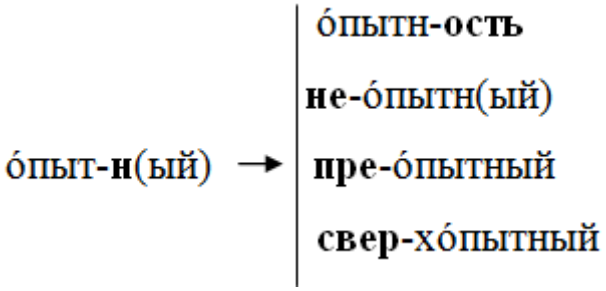


Производные слова второй парадигмы выражены именем существительным (о́пытница) и именем прилагательным (о́пытнический). Слова данной парадигмы образованы аффиксальным способом словообразования: о́пыт-**ниц**-а (суффиксальный способ); о́пытнич-**еск**-ий (суффиксальный способ). Из морфонологических особенностей следует отметить в слове о́пытнический чередование заднеязычного согласного [к] с аффрикатой [ч’].

Суффикс **-еск(ий)** в прилагательном опытнический имеет алломорф **-ск(ий)**. Наличие фонемы **/э/** зависит от конечной фонемы производящей основы. Так, если основа оканчивается на /ж/, /ч’/, /ш/, /$\overline{ш}$’/, которые могут чередоваться с заднеязычными, то суффиксальный морф выступает с фонемой

/э/, т. е. имеет вид **-еск(ий)**, а во всех других случаях морф имеет форму без гласной фонемы. Например: враг — враж-еск(ий), отрок — отроч-еск(ий), но директор — директор-ск(ий), учитель — учитель-ск(ий) [1, с. 158—159].

Третья парадигма представлена четырьмя дериватами с вершиной о́пытный:



Производные слова в парадигме выражены именем существительным (о́пытность) и именами прилагательными (нео́пытный, прео́пытный, сверхо́пытный).

Дериваты парадигмы образованы префиксальным и суффиксальным способами словообразования: о́пытн-**ость** (суффиксальный способ); **не**-о́пытный, **пре**-о́пытный, **сверх**-о́пытный (префиксальный способ словообразования).

Словообразовательная цепь — это комплексная единица синхронного словообразования. Она представляет собой ряд однокоренных слов, находящихся в отношениях последовательной производности, когда каждое предыдущее слово является мотивирующим для последующего. По количеству компонентов словообразовательные цепи делятся на бинарные и полинарные. Бинарные словообразовательные цепи состоят из исходного слова и только одного производного, формально они равны словообразовательной паре. Полинарные словообразовательные цепи могут содержать от трех до семи компонентов. В данной статье четыре полинарные словообразовательные цепи содержат по три компонента и две цепи по четыре компонента. В анализируемом словообразовательном гнезде преобладают полинарные цепи, их шесть, а бинарных — две.

Рассматривая словообразовательное гнездо в синтагматическом плане, мы выделяем 8 словообразовательных цепей. В количественном отношении из них шесть полинарных:

о́пыт → о́пыт-**ник** → о́пыт-**ниц**-а;

о́пыт → о́пыт-**ник** → о́пытнич-**еск**-ий;

о́пыт → о́пыт-**н**(ый) → о́пытн-**ость** → **не**-о́пытность;

о́пыт → о́пыт-**н**(ый) → **не**-о́пытн(ый) → **не**о́пытн-**ость**;

о́пыт → о́пыт-**н**(ый) → **пре**-о́пытный;

о́пыт → о́пыт-**н**(ый) → **сверх**-о́пытный.

И две бинарные цепи, равные словообразовательной паре:

о́пыт → **без**-о́пыт-**н**-ый;

о́пыт → **под**-о́пыт-**н**-ый.

В словообразовательном гнезде с вершиной о́пыт все дериваты относятся только к именным частям речи: к именам существительным и к именам прилагательным, нет дериватов-глаголов, дериватов-наречий и др., потому что дериваты именных частей речи, по семантике ближе имени существительному, чем дериваты-глаголы и дериваты-наречия.

Если сравнить словообразовательное гнездо в парадигматическом и синтагматическом планах, можно заметить, что дериваты о́пыт-**ник**, о́пыт-**н**-(ый) входят и в словообразовательную парадигму, и в словообразовательную цепь. Например: о́пытник.

о́пыт → о́пыт-**ник**
о́пыт → о́пыт-**н**-(ый)
без-о́пыт-**н**-ый
под-о́пыт-**н**-ый и

о́пыт → о́пыт-**ник** → о́пыт-**ниц**-а.

А дериваты неóпытн-**ость, не**-óпытность являются компонентами только словообразовательных цепей и не входят ни в одну парадигму.

Таким образом, на парадигматическом уровне словообразовательное гнездо с вершиной опыт представляет собой совокупность словообразовательных парадигм, которые рассматриваются как совокупность производных, имеющих одну и ту же производящую базу и находящихся на одной ступени деривации. Анализируемое в статье гнездо имеет три парадигмы, которые находятся на первой и второй ступенях деривации. На синтагматическом уровне словообразовательное гнездо — совокупность словообразовательных цепей, которые рассматриваются как объединения однокоренных слов, находящихся в отношениях последовательной производности.

Список литературы:

1. Мусатов В.Н. Русский язык: морфемика, морфонология, словообразование. М.: Флинта: Наука, 2010. — 360 с.
2. Тихонов А.Н. Школьный словообразовательный словарь русского языка. М. 1978. — 727 с.

КОММУНИКАТИВНЫЕ ФОРМУЛЫ ИЗВИНЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Тамаркина Наталья Владимировна
студент 3 курса, кафедра английской филологии № 1 КемГу,
РФ, г. Кемерово
E-mail: tamarkina1993@mail.ru

Рябова Марина Юрьевна
научный руководитель, д-р филол. наук, профессор КемГу,
РФ, г. Кемерово

Как известно, речевые средства извинения (далее формулы извинения — ФИ) используются в естественном общении во многих, если не во всех, лингвокультурах. ФИ выполняют важную социальную функцию: восстановление социального баланса и гармонии между участниками речевого взаимодействия. У многих людей может сложиться мнение, что коммуникативные формулы с семантикой извинения употребляются исключительно для выражения извинения, но в английском языке их употребление крайне вариативно. В английском языке ФИ могут использоваться для реализации и других коммуникативных актов. Данная статья посвящена изучению функционирования формул извинения в различных ситуациях коммуникации в британской лингвокультуре.

В английском языке выделяются пять основных лексем для выражения семантики извинения, которые входят в состав ФИ: sorry, pardon, forgive, apologize, excuse. В качестве предпосылки употребления той или иной ФИ в коммуникативной ситуации, очевидно, следует отметить ряд факторов: наличие ущерба, нанесенного говорящим адресату, осознание говорящим ответственности за произошедшее, ощущаемый им психологический дискомфорт и желание восстановить коммуникативную гармонию.

Однако в реальном общении формулы извинения не всегда служат средством выражения только семантики извинения. В связи с этим до сих пор вызывает интерес ряд проблем, связанных с особенностью функционирования ФИ в различных условиях реальной коммуникации. Для того, чтобы уточнить,

какими дополнительными семантическими признаками обладают английские коммуникативные формулы извинения, необходимо охарактеризовать концепт извинения в английском языке. Существуют различные способы исследования концепта, среди которых отмечаются такие как: а) традиционно-лингвистический, основанный на анализе данных лексикографических источников. (По мнению некоторых ученых, именно словарные источники помогают составить представление о реалии и языковых средствах ее выражения); и б) экспериментальный, основанный на анализе экспериментальных данных: свободные и направленные ассоциативные эксперименты, эксперимент с использование методики шкалирования, эксперимент на субъективные дефиниции и др.

Невозможно не согласиться с мнением З.Д. Поповой и И.А. Стернина, которые считают, что наилучшие результаты дает сочетание традиционного лингвистического анализа (текстовая выборка) с экспериментальными приемами — в таком случае наиболее яркими и существенными для концепта признаются те признаки, которые оказываются яркими по результатам использования обеих методик [4].

В настоящем исследовании был проведен лингвистический анализ концепта извинения по данным современных английских словарей, таких как: The Oxford Dictionary Of The English Language; Collins English Dictionary; The Oxford Illustrating English Dictionary; Random House Webster's Unabridged Dictionary. Проведенный дефиниционный анализ семантики концепта извинения продемонстрировал, что в состав семантического поля концепта входят различные когнитивные признаки, обусловливающие возможность функционирования ФИ как средства выражения сожаления, сочувствия, соболезнования, вмешательства в чей-то разговор, прерывания общения, выражения возмущения, установления коммуникативного характера, просьбы повторить сказанное. Иными словами, ФИ могут употреблятся для достижения различных иллокутивных целей в разных коммуникативных ситуациях.

Известно мнение, что речевой акт извинения до некоторой степени близок к речевому акту благодарности. Речевой акт извинения является экспрессивным речевым актом. РА извинения непосредственно связан с соблюдением коммуникативной дистанции, и его, очевидно, следует рассматривать в парадигме стратегии вежливости, так как его главное прагматическое предназначение — убедить адресата в том, что его уважают и хотят находиться с ним в бесконфликтных отношениях. Многочисленные исследования показывают, что речевой акт извинения имеет ряд культурно-специфических особенностей [Т.В. Ларина «Категория вежливости и стиль коммуникации. Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций»; А.А. Мосейко «Этикетные модели поведения в британской и русской лингвокультурах»; Е.А. Плетнева «Коммуникативно-прагматический диапазон формул извинения в британской языковой культуре»].

Для британской языковой культуры характерны три разновидности речевого акта извинения: эмфатическое извинение (т.е. подчеркнуто вежливое выражение сожаления со стороны лица, причинившего ущерб адресату), фатическое извинение (используемое исключительно как средство установления речевого контакта) и официальное извинение (например в суде, в дипломатии и др.). Кроме того, языковые формулы с семантикой извинения не могут использоваться в различных типах речевых ситуаций с синонимичными значениями, так как за каждой из языковых формул закреплено свое собственное коммуникативное значение и, собственно, сфера употребления. Е.А. Плетнева отмечает по этому поводу следующее: «При изучении данного феномена недостаточно рассмотрения семантики изолированной языковой формы, поскольку его адекватное описание требует принятия во внимание не только языковой семантики каждой из этих форм, но прежде всего экстралингвистических факторов, влияющих на их использование в реальной коммуникации» [3]. Такими экстралингвистическими факторами могут служить следующие обстоятельства: цели говорящего, его мнение и установки, его знания о мире, воспитание, возраст или какая-либо жизненная ситуация —

при учете этих факторов говорящий выбирает те или иные подходящие лексемы, грамматические формы и конструкции в какой-то определенной ситуации.

По данным проведенного исследования установлено, что наиболее часто употребляемой речевой ФИ в английском общении является формула *I am sorry (I'm sorry)*. На долю ее употребления приходится примерно 83,7 %. Т.В. Ларина считает, что в данном случае проявляется такая черта английского поведения, как неимпозитивность, то есть дистанцированность, недопустимость прямого воздействия на адресата. Речевая формула *I'm sorry* нацелена на самого говорящего, выражает его сожаление, вследствие чего извинение приносится косвенным образом. Данная формула является формальным маркером вежливости, который выражает сожаление говорящего, и это сожаление его ни к чему не обязывает. ФИ *I'm sorry* является наиболее частотным языковым средством, в котором практически утрачено семантическое значение, часто данная ФИ употребляется просто как сигнал о внимании. Частотность использования и семантическая опустошенность данной языковой формулы может вызвать удивление у русскоговорящего человека. «В книге по этикету отмечается, что sorry — одно из самых употребляемых слов в английском языке, которое слышно повсюду; по какой-то причине, лучше всего известной им самим, англичане, как нация, часто извиняются как за реальные проявления неуважения, так и за воображаемые» [1]. Также извинение можно усилить при помощи повторов или употребления нескольких речевых формул, например: "I'm sorry, I'm awfully sorry" — said Jane.

Анализ современных словарей английского языка (The Oxford Dictionary Of The English Language; Collins English Dictionary; The Oxford Illustrating English Dictionary; Random House Webster's Unabridged Dictionary) позволил сделать вывод, что лексема прилагательное sorry входит в семантическое поле однородных лексических единиц: sorriness, sorrow, sorrily, которые выступают в качестве номинантов концепта извинения, круг значений которых образован

следующими смыслами: 1) чувство выражения жалости, сожаления; 2) печали, грусти; 3) опечаленности; 4) безутешности и т. д.

Речевая формула *excuse me* встречается примерно в 5,7 % случаев. Данная формула является императивной, в отличие от формулы *I'm sorry* она содержит побуждение к адресату. Данная языковая формула, помимо своей прямой предназначенности, а именно выражение извинения, в основном используется для привлечения внимания (Excuse me, is there a shop near here?) либо обращения внимания на какое-либо негативное действие. Когда выражают свое недовольство, данная ФИ произносится с повышенной интонацией с ударением на каждом слове, например: “Excuse me! ” — said a teacher.

Анализ продемонстрировал, что существительное excuse входит в семантическое поле однородных лексических единиц: to excuse, excusable, excusably; которые могут выступать в качестве номинантов концепта извинения, круг значений которых образован следующими смыслами: 1) чувство, выражающее извинение; 2) сожаление; 3) привлечение внимания; 4) оправдание; 5) обращение внимания на какое-либо негативное поведение (учитель в школе в ответ на плохое поведение учеников и т. д.).

ФИ с *apology* встречаются в устной речи довольно редко, на долю их употребления приходится примерно 3,7 %. Люди, относящиеся к английской культуре, стараются не употреблять в своей речи перформативные глаголы. Тем самым объясняется редкость употребления данной речевой формулы. ФИ с *apology* употребляются в случае необходимости выразить формальность отношений и избежать неоднозначности. Коммуникативные формулы с данной лексемой чаще всего можно встретить в публичных извинения (задержка или отмена рейса, принесение неудобства из-за строительных работ, изменение графика работы магазина и т. п.), например: “We apologize. The train has broken” — said locoman.

Лексема существительное apology входит в семантическое поле однородных лексических единиц: to apology, apologetic, apologetically; которые могут выступать в качестве номинантов концепта извинения, круг значений

которых образован следующими смыслами: 1) принесение извинения; 2) оправдание; 3) чувство жалости, печали и т. д.

ФИ *pardon* в английской языковой культуре встречается примерно в 3,7 % случаев. ФИ с участием данной лексемы являются в британском английском конвенциональными, которые часто употребляются при переспросе, например: I beg your pardon, but I didn't understand what you said!

Лексема существительное pardon входит в семантическое поле однородных лексических единиц: to pardon, pardonable, pardonably; которые могут выступать номинантами концепта извинения, круг которых образован следующими смыслами: 1) чувство, выражающее извинение; 2) прощение; 3) сожаление и т. д.

ФИ с *forgive* употребляется в среднем 3,2 %. Лингвисты отмечают, что языковые формулы с участием данной лексемы не являются типичными формулами извинения, они могут использоваться для усиления извинения говорящего. Например: Will you forgive my curiosity? What is the hammer for?

Глагол to forgive входит в семантическое поле однородных лексических единиц: forgiveness, forgivable, forgivably, которые могут выступать в качестве номинантов концепта извинения, круг которых образован следующими смыслами: 1) прощать; 2) закрывать на что-то глаза; 3) освобождать от чего-либо (от уплаты штрафа); 4) чувство, выражающее сожаление, жалость и т. д.

ФИ *I am afraid (I'm afraid)* тоже может выступать в качестве формулы с семантикой извинения, что еще раз доказывает, что выражение извинения в английском языке чаще всего является выражением сожаления. Чаще всего эту формулу употребляют при передаче какой-либо неприятной информации в ответ на вопрос, например: Is tom here? — I'm afraid he has already gone to Moscow.

В ответ на извинение люди, принадлежащие к британской культуре, стараются убедить «человека-обидчика» в том, что отношения не испорчены. Т.В. Ларина отмечает: «В ответ на извинение английские коммуниканты

подчеркивают незначительность нанесенного ущерба или принесенных неудобств и с готовностью заверяют адресата в том, что пошатнувшееся равновесие отношений восстановлено. Наиболее конвенциальными ответными репликами являются: ok (it's ok): that's (it's) all right; no problem; don't worry; never mind [1].

Подводя итоги, можно сделать вывод, что обыденный язык является самым важным средством человеческого общения. Языковые формулы с семантикой извинения являются неотъемлемыми участниками повседневного общения. В английском языке существует, по крайней мере, пять основных речевых формул с семантикой извинения, плюс формула *I'm afraid*. За каждой из коммуникативных формул закреплена своя особая специфика и сфера употребления. Английское извинение по своей природе чаще всего является выражением сожаления, так как английскому обществу характерна неимпозитивность, т. е. запрет или ограничение на употребление императива и других коммуникативных стратегий, ограничивающих личную свободу адресата.

Список литературы:

1. Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации. Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций: монография. М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.litmir.net/br/?b=120239 (дата обращения 3.01.2014).
2. Мосейко А.А. Этикетные модели поведения в британской и русской лингвокультурах: диссертация. Волгоград, 2005. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.textreferat.com/referat-7514-4.html (дата обращения 3.01.2014).
3. Плетнева Е.А. Коммуникативно-прагматический диапазон формул извинения в британской языковой культуре: диссертация. Воронеж, 2009. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.dslib.net/germanskie-jazyki/kommunikativno-pragmaticheskij-diapazon-formul-izvinenija-v-britanskoj-jazykovoj.html (дата обращения 2.01.2014).
4. Попова З.Д. Когнитивная лингвистика: учебное пособие. М.: Восток-Запад, 2007. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://zinki.ru/book/kognitivnaya-lingvistika/ (дата обращения 2.01.2014).

5. Хокинс Дж.М. The Oxford Dictionary of the English Language: словарь. Спб.: Астрель, 2002. — 503 с.
6. Ален Р. The Oxford Illustrating English Dictionary: словарь. Спб.: Астрель, 2003. — 447 с.
7. Collins English Dictionary. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://dictionary.reference.com/browse/sorry?s=t (дата обращения 4.01.2014).
8. Random House Webster's Unabridged Dictionary. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://dictionary.reference.com/browse/sorry?s=t (дата обращения 4.01.2014).

СУЩНОСТЬ ВАЛЕНТНОСТИ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В НЕМЕЦКОМ И РУССКИХ ЯЗЫКАХ

Ферстяев Александр Иванович
студент 4 курса, кафедра немецкого языка МордГПИ,
РФ, г. Саранск
E-mail: alex26530@yandex.ru

Под валентностью в современной лингвистике понимаются основные закономерности сочетаемости единиц определённого языка друг с другом [1, с. 166]. В связи с расширением понятия валентности на сегодняшний день существуют две основные тенденции в современной теории валентности, первая из которых заключается в том, что понятие валентности распространяется теперь не только на синтаксический уровень, но и на логико-семантический; вторая тенденция связана с тем, что понятие валентности связана с тем, что понятие валентности распространяется и на другие части, а не только на глагол [3, с. 192].

Обе основные тенденции совершенно явно связаны друг с другом и взаимозависимы: если существует валентность на логико-семантическом уровне, то можно сделать вывод о наличии валентности и у других частей речи (кроме глагола). Поэтому три следующих слова, принадлежащих к разным частям речи, имеющих семантическое и этимологическое сходство, и явно обладающих параллельными свойствами валентности, приводятся нами не случайно, а как пример, подтверждающий наличие этой взаимозависимости.

1. *Das Ergebnis **hängt** von mehreren Voraussetzungen **ab**.*
2. *Das Ergebnis **ist** von mehreren Voraussetzungen **abhängig.***
3. ***die Abhängigkeit** des Ergebnises von mehreren Voraussetzungen.*

И, напротив, если предположить наличие валентности, например, у прилагательного или существительного, то в наше поле зрения, безусловно, должна попасть и логико-семантическая валентность. Совершенно очевидно, что валентные отношения у других частей речи не только иные, чем у глагола, но они различны и у разных частей речи. Однако между глаголом и другими

частями речи имеется нечто общее, что и позволяет переносить выявленные у глагола закономерности на другие части речи. Само собой разумеется, что при этом прилагательные по своим валентным свойствам обнаруживают наибольшее сходство с глаголом.

Прилагательные обладают одним облигаторным валентным партнером: им является определяемое существительное, которое при атрибутивном употреблении прилагательного стоит после него, а при предикативном употреблении оказывается субъектном предикативной конструкции. Однако прилагательное не может иметь таких партнеров, которые восходят к валентности соответствующего глагола [3, с. 193]. Несмотря на то, что подавляющее большинство прилагательных ограничивается одним облигаторным актантом (определяемым существительным), то есть одновалентны, имеются и такие немногие прилагательные, которым — как и глаголу — свойственны несколько актантов, то есть это двух- и трехвалентные прилагательные, при этом характер актантов различен как по их синтаксическому статусу (облигаторные — факультативные), синтаксико-морфологическому облику (существительные в аккузативе, дативе, генитиве, в форме предложной группы и т. д.), так и по семантическому типу. Применимость к прилагательному методов, апробированных при описании глагола, можно показать на следующих примерах:

1. Der Mann ist ledig.

2. Der Junge ist seiner Sorgen ledig.

3. Der Rektor ist bereit zum Empfang/, ihn zu empfangen.

4. Das Kind ist gespannt auf das Geschenk/, ob sie kommt/, sie zu sehen.

Примеры **(1)** и **(2)** ясно показывают, что мы должны признать наличие двух вариантов:

(1a) V^1: $ledig_1$ → Sn (2a) V^2: $ledig_2$ → Sn, Sg

Sn → Hum Sg → абстракт.

Интерпретация: $ledig_{1+(1)=2}$ неприемлема, так как оба (омонимичных) варианта отличаются друг от друга как лексико-семантически (V^1 = «холостой»,

V^2 = «свободен от…»), так и своей синтаксической валентностью. И хотя семантическое наполнение Sn частично совпадает [-Hum], однако наличие или отсутствие генитива автоматически сигнализирует о различии в значении. Иначе обстоит дело с примерами (3) и (4): поскольку значение глаголов в соответствующих парах предложений денотативно не изменяется, дополнительное включение члена предложения следует рассматривать как факультативную валентность, которая соответственно может заполняться в каждом случае по-разному.

В целом из анализа примеров явствует, что:

- прилагательные обладают облигаторной и факультативной валентностью;
- имеются одно-, двух- и трехвалентные прилагательные;
- актанты прилагательного также могут иметь различное синтаксико-морфологическое оформление (Sg, Sd, NS и т. д);
- актанты прилагательного допускают различное семантическое наполнение ([Hum], [Anim] и т. д.), то есть подвержены различным ограничениям в избирательности;
- некоторые актанты выступают как альтернативные.

Тем самым выявлены некоторые признаки, которые в равной степени присущи как валентности прилагательного, так и валентности глагола и которые позволяют описывать синтаксическую валентность прилагательных, подобно валентности глагола, по трехступенчатой схеме (число облигаторных и факультативных актантов, морфолого-синтаксическая форма и семантическая характеристика актантов) [2, с. 197]. Это подтверждает и «Словарь валентности и дистрибуции немецких прилагательных» К.Е. Зоммерфельдта и Х. Шрейбера, хотя по внешнему построению и содержанию он несколько отличается от «Словаря валентности и дистрибуции немецких глаголов» Г. Хельбинга и В. Шенкеля [4, 9].

Морфолого-синтаксические формы актантов у прилагательных — точно так же как и у глаголов — могут иметь следующие варианты:

- генитив (Sg): ledig, faehg, wuerdig…
- датив (Sd): ***untertänig, lieb, gut, teuer***…
- аккузатив (Sa): ***gross, hoch, stark, breit, los***…
- предложная группа (pS): arm ***an, böse auf, gespannt auf, reich an***…
- прилагательное наречие (Adj): ***geraten, gelaunt, gestimmt***…
- придаточное предложение (NS): ***wert, müde, würdig***…
- инфинитивная конструкция (Inf): ***fähig, müde, würdig***…

Естественно, что нас интересует при этом только многовалентные прилагательные (в целом очень немногочисленные); существительное в номинативе (Sn) — первый актант прилагательного (определяемое им существительное) здесь не приводится, так как актант, как правило, является облигаторным и встречается почти при всех прилагательных, поэтому для единичных случаев не специфичен.

В целом прилагательные по числу облигаторных и факультативных актантов можно классифицировать следующим образом:

1. облигаторно нулевые, факультативно одновалентные прилагательные (***kalt, finster, bedeckt***…);

2. облигаторно одновалентные прилагательные (***charakterfest, schwindlig***…);

3. облигаторно одно-, факультативно двухвалентные прилагательные (***interessiert, bange***…);

4. облигаторно одно-, факультативно трехвалентные прилагательные (***dankbar, einverstanden***…);

5. облигаторно двухвалентные прилагательные (***vereinbar, ledig, ähnlich, abträglich***…);

6. облигаторно двух-, факультативно трехвалентные прилагательные (***wert, einig, behilflich***…);

7. облигаторно трехвалентные прилагательные (***schuldig***…) [4, с. 198].

Важно затронуть вопрос, касающийся соотношения логико-семантической и синтаксической валентности прилагательного. Наличие почти у всех

прилагательных одной облигаторной, подлежащей замещению открытой позиции (их может быть больше, но только не меньше) с логико-семантической точки зрения объясняется тем, что прилагательные, как правило, представляют собой языковой способ выражения свойств в самом широком смысле. Эти свойства предусматривают наличие живых существ, предметов и т. п., которым они приписываются. Носителем этих свойств в предложении является слово, определяемое прилагательным, т.е. облигаторным актантом, имеющимся почти у всех прилагательным (кроме прилагательных, обозначающих явления природы) [4, с. 201]. Но из этого вовсе не следует, что между семантическими и синтаксическими классами существует полное линейное соответствие.

Валентность русских имен прилагательных, как и у прилагательных немецкого языка, естественно сравнивать с валентностями глагола, поскольку глагол — это прототипическое валентное (предикатное) слово, и его валентности наиболее полно и подробно описаны.

Прототипический глагол обозначает наблюдаемую «физическую» динамическую ситуацию с определенными участниками, (хотя есть и глаголы, обозначающие статические признаки и отношения; сравним: *находиться, вмещать, состоять из*...и т. д.), и в исходном употреблении максимально полно отражает эту ситуацию и синтаксически выражает ее участников; затем может происходить обобщение: *Ребенок читает книгу*. *Ребенок читает бегло*. *Ребенок уже читает*, когда некоторые исходные валентности не выражаются (хотя и подразумеваются).

Для прилагательных, напротив, развитая валентная структура не характерна. «Обычные» («типичные») прилагательные обозначают признаки предметов и человека (***большой дом; добрая девочка; тесная квартира***) и употребляются, так сказать, «абсолютивно», без именных распространителей: обычно у таких прилагательных в исходном значении есть одна семантическая валентность на существительное, которая синтаксически является пассивной (то есть само прилагательное зависит от существительного). Впрочем, иногда у «обычных» прилагательных могут появляться распространители в виде

именных групп (предложных или беспредложных), причем для разных классов прилагательных характерны свои типы распространителей.

Например, у параметрических прилагательных именной распространитель может эксплицировать параметр (***высокий ростом, белый телом***; впрочем, более стандартный для современного языка способ экспликации параметра — конструкция вида ***ткань белого цвета***). В принципе, параметр имплицирован семантикой самого прилагательного. Однако если прилагательное имеет широкую сферу приложения, то оно может нуждаться в уточнении параметра или аспекта: ***большой по размеру, грубый по форме*** **(*отказ*), *подходящий по цвету*** (такие распространители встречается не только у прилагательных, но и у существительных. Сравним: *заместитель по технике безопасности*; *инспектор по кадрам*).

По способу выражения такие именные распространители прилагательных похожи на «нормальные» валентности, однако по статусу и по функции они являются скорее аналогами наречий при глаголе, которые тоже характеризуют не отдельные глаголы, а целые семантические группы глаголов (движение может характеризоваться скоростью, звучание — громкостью, и т. д.).

Другой тип характерных распространителей имеют прилагательные, обозначающие качества человека: ***добрый, храбрый, тактичный, грубый, внимательный, почтительный*** и т. д. Все они являются обобщениями каких-то конкретных поступков и, в свою очередь, имеют конкретные проявления — качества проявляются в общении с другими людьми, в отношении к другим людям, сравним: ***добр / обходителен / робок с кем*; *внимателен / почтителен к кому*.** Впрочем, качество может проявляться не только в отношении к людям: ***щепетилен в расчетах; разборчив в еде; осторожен в выборе выражений*; *будьте осторожны с огнем***. Таким образом, здесь именные распространители обозначают, в чем или по отношению к кому (чему) проявляется данное качество в конкретной ситуации (в которой само качество «представлено» актуальным состоянием, сравним: ***осторожный — осторожен***).

В принципе, функция таких распространителей прилагательных, как и функция неактантных наречий при глаголе — конкретизация, уточнение отдельных аспектов ситуации. Такие конкретизаторы, как правило, не меняют значения прилагательного, как не меняют значения глагола зависимые от него наречия. Они являются скорее аналогами сирконстантов, чем актантов. При этом они, конечно, если можно так выразиться, «более актантные», чем чисто обстоятельственные распространители типа ***красный от стыда***. Тем не менее, это неполноценные валентности, несопоставимые с «настоящими» валентностями, которые соответствуют обязательным участникам ситуации. Вряд ли кто-нибудь будет утверждать, что с появлением таких распространителей, как ***высокий ростом*** или ***добрый к детям***, прилагательное развивает какое-то особое, новое значение (хотя ***высоким*** может быть не только рост, сравним: ***высокое дерево***, а доброта может проявляться не только в отношении к другим людям).

Если «обычное» прилагательное меняет значение, у него может появиться новая (нетривиальная) валентность. Эта новая валентность может требовать определенной конструкции: ***ясный день. Ваши намерения мне ясны.*** **(*Ваши намерения мне ясные*)**. Нередко новая валентность является обязательным условием реализации неисходного значения прилагательного: ***богатый*** **(*человек*) -** ***богатый витаминами*** **(*продукт*)**, но: ***богатый продукт***.

Наконец, есть, так называемые, нетипичные прилагательные, которые уже в исходном значении обозначают не признак предмета, а отношение между предметами, т. е. с самого начала имеют больше одной валентности. У таких прилагательных есть определенные конструкции, в которых эти валентности синтаксически реализуются. Соответственно, изменение значения для таких прилагательных может быть связано не только с изменением семантического класса существительного, но и с изменением конструкции.

Большой класс нетипичных прилагательных образуют «глагольные» прилагательные. Они — словообразовательно или супплетивно, но, главное, семантически — входят в глагольное гнездо. Поэтому естественно,

что у них набор валентностей близок к глагольному (однако отнюдь не полностью дублирует его). Такими «глагольными» валентностями обладают прежде всего прилагательные ментальной (***известен, интересен, знаком, уверен, убежден***), модальной (***должен, обязан, положен***) и перцептивной семантики (***виден, слышен, заметен***).

Другие неодновалентные прилагательные словообразовательно и семантически входят в парадигму пространственных наречий и предикативов.

Специфика этих значений и конструкций определяется тем, что исходно эти прилагательные обозначают пространственные отношения, а именно — расстояние между двумя объектами, и имеют две валентности на эти два объекта.

Исходным для пространственных прилагательных ***далекий*** и ***близкий*** (как и для некоторых других) является употребление в форме наречия при глаголах движения или местонахождения или в форме предикатива: ***Он живет далеко***; ***Магазин от нас близко*** (а не ***близкий***); ***Мне до дома недалеко***; ***Тут ехать недалеко***.

В значении пространственного расстояния прилагательные ***далекий*** и ***близкий*** как раз почти не употребляются, за исключением немногочисленных контекстов вроде ***путь далекий*** (= ехать далеко), **дорога неблизкая, близкие взрывы, далекие раскаты грома**. Это объясняется тем, что в русском языке для обозначения расстояния до физического объекта употребляются прежде всего наречия и предлоги (***близко, далеко, вблизи, вдали, рядом, возле, около, у***, например, вместо ***Живет в доме, близком к реке*** по-русски более идиоматично будет сказать ***Живет в доме около / возле/ у реки***; ***Живет недалеко от реки***, а, кроме того, существуют прилагательные *ближний*, ***ближайший, дальний***: ***Купил в ближнем магазине*** **(а не *в близком магазине*); *Доставили в ближайшую больницу*; *В дальние деревни хлеб не доставляется*** (сравним: ***далекие страны***). Отметим также, что в собственно пространственной конструкции краткая форма неестественна, сравним: ***Мы уже близко к городу***, но не ***Мы близки к городу,*** — тогда

как для производных, непространственных значений, краткая форма чрезвычайно характерна.

Так, у прилагательных, наряду с тривиальными валентностями (***большой по размеру, чуткий к нам***), связанными с целыми классами значений, встречаются также нетривиальные валентности, связанные с отдельными значениями. Они заслуживают пристального внимания не только в силу их меньшей изученности по сравнению с валентностями глагола, но и по ряду практических соображений. В частности, валентности — и соответствующие конструкции — прилагательных могут быть использованы при создании фильтров для автоматического снятия омонимии в семантически размеченном корпусе русского языка, и вообще при создании программ автоматического различения значений.

Список литературы:

1. Абрамов Б.А. Теоретическая грамматика немецкого языка. Сопоставительная типология немецкого и русского языков: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б.А. Абрамов. М.: ВЛАДОС, 2004. — 286 с.
2. Степанова М.Д. О «внешней» и «внутренней» валентности / М.Д. Степанова // ИЯШ. — 1967. — № 3. — С. 13—19.
3. Степанова М.Д. Части речи и проблема валентности в современном немецком языке : учеб. пособие для ин-тов и фак. ин. яз. / М.Д. Степанова, Г. Хельдинг. М. : Высш. шк., 1978. — 259 с.
4. Sommerfeldt K.-E. Untersuchungen zur syntaktischen und semantischen Valenz deutscher Adjektive / K.-E. Sommerfeldt, H. Schreiber // Deutsch als Fremdsprache. — 1971. — № 4. — S. 28.

СЕКЦИЯ 5.

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

ТУРГЕНЕВСКИЕ ТРАДИЦИИ В ИЗОБРАЖЕНИИ «ЛИШНЕГО ЧЕЛОВЕКА» В ТВОРЧЕСТВЕ А.П. ЧЕХОВА

Будаева Татьяна Александровна
студент 6 курса, кафедра русской и зарубежной литературы СФ БашГУ,
РФ, г. Стерлитамак
E-mail: latiu@yandex.ru

Радь Эльза Анисовна
научный руководитель, канд. филол. наук, доцент СФ БашГУ,
РФ, г. Стерлитамак

Среди чеховских героев можно выделить традиционный образ «лишнего человека», получивший новые краски в соответствии с эпохой 80-х годов и с художественной манерой А.П. Чехова.

«*Высокая требовательность Чехова к своим современникам, трезвость в оценке их идейной вооруженности, борьба против всех и всяческих иллюзий сказывались не только в разработке темы «лишнего человека». Все это имело последствия более широкие, привело писателя к открытиям непреходящего значения. Однако новый взгляд Чехова на традиционного героя русской литературы представляет особый интерес, так как непосредственно подводит нас к этим открытиям, помогает лучше понять их смысл и значение*» [1, с. 520—521].

Рассмотрим тургеневские традиции в изображении «лишнего человека» у А.П. Чехова, которые проявляются в самых различных формах в повестях «Дуэль», «Рассказе неизвестного человека», «Огни» и др.

Уже современники видели традицию тургеневского «Рудина» в рассказе «На пути». Например, В.Г. Короленко отмечал, *что А.П. Чеховым тип был только намечен, но он изумительно напомнил мне одного из значительных людей, все еще не умершего у нас, долговечного рудинского типа...* [5, с. 324].

Как и И.С. Тургенев в «Рудине», А.П. Чехов рисует скитальческую, бесплодную жизнь Лихарева: «*Во всю жизнь мою я не знал, что такое покой. <…> Я изнывал от тяжкого беспорядочного труда, терпел лишения, раз пять сидел в тюрьме, таскался по Архангельским и Тобольским губерниям…*» [3, с. 515]. Как и Рудин, он обладает ораторским даром, увлекая Иловайскую. В традициях тургеневского «Рудина» их встреча не перерастает в любовь.

Повесть «Огни» создавалась в знаменательный для А.П. Чехова 1888 год, который справедливо считается переломным для его творчества. Мысли о бренности жизни и ничтожестве человека, ставшие центром повести, были близки и И.С. Тургеневу. Сближает эту повесть и другие произведения А.П. Чехова этого периода («На пути», «Дом с мезонином») с произведениями И.С. Тургенева — тургеневская тема «русский человек на rendes-vous». Пытаясь разрешить эту проблему, герой повести «Огни» Ананьев в духе «лишних людей» без конца размышляет, анализирует свои чувства и, наконец, позорно бежит от возлюбленной Кисочки. Правда, эта тургеневская тема разрабатывается А.П. Чеховым в другом ключе. Здесь, прежде всего, следует иметь в виду разницу эпох, объясняющих различие характеров «лишних людей» у И.С. Тургенева и А.П. Чехова.

Ананьев, персонаж чеховской повести, критикуя свое поколение людей за их виртуозность мыслей, видит в этом болезнь века: «*Эту виртуозность, игру в серьезную мысль наше поколение внесло в науку, в литературу, в политику, а с виртуозностью внесло оно свой холод, скуку, односторонность…*» [4, с. 168].

В отличие от И.С. Тургенева А.П. Чехов не только не идеализирует отношение Ананьева к Кисочке, но и переводит их в более прозаическую, будничную обстановку. Автор, описывая внешность Ананьева, называет его «мужчиной в самом соку», подчеркивая его физическое здоровье и уверенность в себе: «*Его загорелое толстоносое лицо и мускулистая шея как бы говорили: Я сыт, здоров, доволен собой*» [4, с. 138].

Встретив Кисочку, он испытывает естественные привычки, желая завести с ней роман: «*Я шел за ней, любовался ее нежной шеей и плечами. Мне было приятно, что она замужем. Для мимолетных романов замужние представляют более подходящий материал, чем барышни. Приятно также было мне, что мужа нет дома…*» [4, с. 150]. Он соблазняет Кисочку грубо и бесцеремонно: «*Не спрашивая ее согласия, мешал ей говорить, и насильно потащил ее к себе в гостиницу*» [4, с. 162]. В отличие от Ананьева Кисочка полюбила страстно и глубоко. Как истинный «сын» Гамлета, он начинает выискивать и анализировать недостатки Кисочки: «*Меня немножко коробило от мыслей, что, передавая, честная и страдающая женщина так легко в какие-нибудь три-четыре часа сделалась любовницей первого встречного. Это уж мне, как порядочному человеку, видите ли, не понравилось*» [4, с. 163]. Признание в любви Кисочки представляется ему сентиментальным, приторным и неумным. Во всех своих переживаниях он, по его выражению «*искал, прежде всего, «глубины мысли»*» [4, с. 164]. «Исполнив долг» по отношению к ней, он вернулся в свой номер и уснул крепким, «*безмятежным сном туриста*» [4, с. 165].

Ананьев продолжает анализировать мотивы своего поведения, особенно бегство от Кисочки. Причем в отличие от тургеневских «лишних людей» он не скрывает от себя свое «подлое бегство»: «*Как видите, мое мышление не помешало мне удариться в подлое, изменническое бегство*» [4, с. 165], — размышляет он. Он продолжает анализировать свой поступок с точки зрения нравственных норм, совести порядочного человека: «когда … я *один на один остался со своей совестью, мне стало понятно то, <…>, что мною совершено зло равносильное убийству*» [4, с. 166]. Правда, это нравственное чувство он пытается заглушить мыслью, «…*что в е — вздор и суета, что я и Кисочка умрем и сгинем, что ее горе ничто в сравнении со смертью…*» [4, с. 166].

Повесть «Дуэль», по справедливому мнению исследователей, — одно из самых «литературных» произведений А.П. Чехова.

В «Дуэли» писатель показывает общественный тип, героя своего времени, повторяя приемы предшественников. Лаевский — сложный, противоречивый образ, в нем сочетаются и отрицательные и положительные качества. О нем мы можем судить по его отношению к женщине и по тому, как о нем говорят другие персонажи.

Герои повести, особенно Лаевский, сопоставляют себя с героями А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, И.С. Тургенева, Л.Н. Толстого. Но чаще других А.П. Чехов обращается к И.С. Тургеневу, описавшему драматическую судьбу «лишнего человека». Лаевский аттестует себя так: «*Для нашего брата-неудачника и лишнего человека все спасение в разговорах*» [4, с. 381]. Он же пытается явно не без влияния тургеневской статьи «Гамлет и Дон Кихот» объяснить психологию этого типа: «*Я должен обобщать каждый свой поступок, я должен находить объяснение и оправдание своей нелепой жизни в чьих-либо теориях, литературных типах, в том, например, что мы, дворяне, вырождаемся и прочее*» [4, с. 381]. Лаевский выбирает себе в союзники шекспировского Гамлета: «*Своей нерешительностью я напоминаю Гамлета — думал Лаевский дорогой. — Как верно Шекспир подметил! Ах, как верно!*» [4, с. 392]. Частое обращение Лаевского к классикам мировой литературы объясняется и тем, что он был «*когда-то на филологическом факультете*» [4, с. 382]. Однако тургеневский образ «лишнего человека» в лице Лаевского выглядит в явно сниженном и даже пародийном варианте: «*... пил много и не вовремя, играл в карты, призирал свою службу, жил не по средствам, часто употреблял в разговоре непристойные выражения..*» [4, с. 385].

Критиком и антиподом Лаевскому в повести выступает зоолог Фон Корен. С его слов Лаевский обвиняет Тургенева в своей бездеятельности, выдумавшего неудачника и «лишнего человека». В одну компанию с тургеневскими героями Фон Корен включает Онегина, Печорина и даже байроновского Каина. Взаимная неприязнь Фон Корена и Лаевского приводит к дуэли, правда, без смертельного исхода. Сцена дуэли описана с явной ссылкой

на И.С. Тургенева и М.Ю. Лермонтова: «*Господа, кто помнит, как описано у Лермонтова, — спросил Фон Корен, смеясь. — У Тургенева также Базаров стрелялся с кем-то там…*» [4, с. 478—479].

В.Я. Линков отмечает: «*Намерение подарить нас новым изданием «лишнего человека» так и сквозит в целой повести*» [2, с. 37]. Правда, по мнению ученого, эти традиции в повести «Дуэль» идут как бы в обратном направлении. В.Я. Линков выделяет следующие отличия чеховских персонажей от героев классического романа о «лишних людях» в изображении любви, во взаимосвязи с другими персонажами, пожалуй, в главном: «*Герой онегинского типа — общественный тип общественного масштаба, которым измеряется его социальная ценность. У персонажа Чехова поведение не детерминировано жестко ни социальным положением, ни уровнем культуры, ни теоретическими взглядами*» [2, с. 42]. В.Я. Линков делает вывод: «*Читатель относится к герою не как к представителю чего-то общего (культуры, идеологии, класса), а как к единичному человеку*» [2, с. 54].

А.П. Чудаков писал: «*Чехов очень рано отказался от узкой социальной детерминированности характера и внешних признаков «типичности*» [6, с. 248].

Для чеховских произведений характерно обращение к «случайным» эпизодам, например, в «Рассказе неизвестного человека» герой без имени, мечущийся в поисках смысла жизни, приходит в финале повести к заключению, что этот смысл — в самоотверженной любви к ближнему. И в финале он произносит слова, знакомые по повести «Дуэль»: «*Я верю, следующим поколениям будет легче и виднее. К их услугам будет наш опыт… Жизнь дается один раз и хочется прожить ее бодро, осмысленно, красиво*» [3, с. 273].

В повести «Дуэль» Фон Корен демонстрирует перед слабым Лаевским свое презрение и вдруг великодушно примиряется с ним: *«… я ошибся относительно вас, но ведь спотыкаются и на ровной дороге <…> Никто не знает настоящей правды*» [4, с. 485].

А.П. Чудаков признает, что «неожиданные» эпизоды у А.П. Чехова имеют свою логику. Тот же Лаевский без конца мечется между долгом и чувством в своих переживаниях. И то, что автор, как всегда, в описании этих переживаний держит нейтральную позицию, осложняет проблему. Следует учитывать и то, что Лаевский — личность слабая в отличие от героев И.С. Тургенева, поддающаяся влиянию обстоятельств. Это нужно иметь в виду в объяснении последних эпизодов повести. Повесть Чехова называется «Дуэль». И все переживания Лаевского связаны с этим драматическим событием. Накануне дуэли, чувствуя приближение смерти, он хочет пересмотреть свои прежние условия жизни в Петербурге и начать новую жизнь. Он обращается к богу за прощением: «*Глядя на нее молча (Надежду Федоровну) Лаевский мысленно попросил ее прощения и подумал, что, если небо не пусто и в самом деле там есть бог, то он сохранит ее*» [4, с. 470]. Обращение к богу сыграло немаловажную роль в возрождении героя. Тем более, что вслед за этой сценой, Лаевский, выслушав покаяние Надежды Федоровны, прощает ее.

Нужно обратить особое внимание на финал повести, где Лаевский произносит свои символические слова о смысле жизни. Он сопоставляет жизнь с борющейся в волнах лодкой. Особую смысловую нагрузку занимают слова повести «*никто не знает настоящей правды*» [4, с. 487]. И хотя главные участники дуэли (Лаевский, Фон Корен) в эпилоге не знают настоящей правды, они приблизились к ней. Фон Корен сумел преодолеть свой максимализм и нетерпимость к поступкам Лаевского. Лаевский не без участия Самойленко прощает Фон Корена. О «средних людях» говорит Лаевский в своем последнем монологе: «*Страдания, ошибки и скука жизни бросают их назад. Но желание правды и упрямая воля гонят вперед и вперед*» [4, с. 488].

Драма «человека с больной совестью», драма «умной ненужности», унаследованная Чеховым от предшествовавшей литературы, приобрела новые очертания, наполнилась новым, более глубоким и широким содержанием. Своеобразие героев Чехова состоит в особом аспекте изображения их, который

выдвигает на первый план не человеческие качества героя (добрый, злой, мужественный и т. п.), а его восприятие жизни и отношение к ней. «Лишний человек» как характерная фигура для классической русской литературы возвышается над той средой, к которой он принадлежит по воспитанию и общественным связям. Как правило, это — недюжинная, богатая натура, а чеховский герой совершенно лишен ореола умственной и духовной исключительности. Это средний интеллигент, рядовой врач, профессор или чиновник. Обстоятельства жизни, гнетущая обыденность влияют на героев, но не являются довлеющими. Сам человек виновен в своих несчастьях, поддаваясь ложной, мнимой жизни, он не сопротивляется и не пытается изменить самого себя. Такой герой самое большое, к чему может прийти — это осознание происходящего, а дальше этого ни один чеховский герой не идет.

В художественном мире Чехова нет сверхличной ценности, что и становится источником трагизма жизни героев писателя.

Список литературы:

1. Бердников Г.П. А.П. Чехов. Идейные и творческие искания. Л.: Изд-во худ. литературы, 1954. — 681 с.
2. Линков В.Я. Художественный мир прозы А.П. Чехова. М.: Изд-во МГУ, 1982. — 128 с.
3. Чехов А.П. Собрание сочинений. Т. 4. М.: Худ. литература, 1960. — 590 с.
4. Чехов А.П. Собрание сочинений. Т. 6. М.: Худ. литература, 1960. — 569 с.
5. Чехов в воспоминаниях современников. / Под ред. Н.Л. Бродского. М.: Худ. литература, 1970. — 590 с.
6. Чудаков А.П. Поэтика Чехова. М.: Наука, 1971. — 290 с.

АСПЕКТ МНОЖЕСТВЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ В НОВЕЛЛЕ М. ХВЫЛЕВОГО «Я(РОМАНТИКА)»

Нужняк Марина Станиславовна
студент 5 курса, кафедра украинского языка и литературы ЧНПУ им. Т.Г. Шевченко,
Украина, г. Чернигов
E-mail: marina.nuzhnyak@mail.ru

Кривуляк Елена Владимировна
научный руководитель, канд. филол. наук, доцент ЧНПУ им. Т.Г. Шевченко,
Украина, г. Чернигов

В работе предполагается рассмотреть функционирование синдрома множественности личности и раскрыть признаки, характерные для понятия «раздвоение личности», на тематическом и образном уровнях литературного произведения Мыколы Хвылевого.

Ключевые слова: Мыкола Хвылевый, эстетическая концепция, украинский литературный процесс, психоанализ, раздвоение личности.

Ах, як мертво навкруги, як мертво,
Запеклися на залізі уста іржі,
Пеленає революції мовчазні жертви
Моїх думок розпатланий кужіль.
М. Хвильовий

Несколько последних десятилетий стали довольно существенными для украинского литературного процесса, который наполнился новыми чертами, качеством, именами. Однако обозначились тенденции, которыми грешил предыдущий период украинского литературоведения: активное насаживание исключительно доморощенной эстетической парадигмы и пренебрежительное отношение ко всему иностранному, в связи с даже косвенной причастностью литераторов политическим идеям. Такой заидеологизированный подход, безусловно, не способствует развитию эстетической мысли,

препятствует установлению истины относительно литературного процесса, тех или иных персоналий. Поэтому так важна сегодня открытость литературоведов, ученых, всех, кто не остается безучастным к жанрово разнообразному и многоплановому в проблемно-тематическом, этическом и эстетическом измерении литературному наследию славянских народов. Литературные произведения не имеют границ, им нет пределов, писатели, создавшие их, смогли активировать те базовые идеи своего времени, которые интересны в силу своей обобщающей глубины и пророческих напутствий грядущим поколениям читателей и ученых-литературоведов.

Цель работы вытекает из ее актуальности и заключается в интерпретации специфики синдрома раздвоения личности в творчестве Мыколы Хвылевого, в частности его произведении «Я (Романтика)», автор которого был одним из активных участников украинского литературного процесса. В роботе исследуется типология героя в этическом контексте писателя, на базе экзистенциальной парадигмы интерпретации литературного произведения, основанного на структуральном анализе текстов автора с использованием основных принципов психоаналитических исследований.

Анализируя новеллу «Я (Романтика)» Мыколы Хвылевого, целесообразно опираться на доктрины учения Зигмунда Фрейда. Следует обратить внимание на такие учения: конфликтная природа человека (противоречивое единство трех взаимодействующих сфер: «Оно», «Я» и «Сверх-Я»), становление характера, концепции Я-политика и борьба Танатоса и Эроса.

Значительный вклад в изучение новелистики М. Хвылевого внесли литературоведы: Г. Грабович, М. Нестелеев, В. Николаенко, И. Цюпяк и др. Но, следует заметить, что деструктивные личности его произведений недостаточно изучены, требуют дополнительного, внимательного, незаангажированного прочитания, особенно в контексте сегодняшней политической ситуации, в период, когда человечество в очередной раз задается вопросом, как самоидентифицироваться и сохранить целостное «я».

Произведения Мыколы Хвылевого полные болью писателя-романтика, который потерял веру, ему изменила его же мечта. Вместо желанной «загорной коммуны» он получил страшную действительность. Речь идет о тоталитарной системе, основанной на разрушении личности, поскольку главным своим заданием система ставила «отнять то, чем владел», «вырвать с корнем». В чем и состоял идеал общего для всех счастья.

Новелла «Я (Романтика)» — это изображение антигуманного и антинародного характера революции и гражданской войны. Писатель анализирует соотношение и приоритеты в извечном противоречии — служение отвлеченной идее и личная жизнь. Автор не настаивает, не требует, но предлагает отречься от собственного я, от всего человеческого, чтобы реализовать амбиции лидера. Возможно, поэтому судьбы героев новеллы, как и самого автора, трагичны. Вариативность, с одной стороны, благо, но вместе с тем — зло для личностной структуры, поскольку вносит деструкцию.

Главный герой новеллы не имеет имени. Пожалуй, Хвылевой хотел этим подчеркнуть типичность этого образа для 20-х годов XX века. Главный герой наречен обобщенным именем «Я», он руководитель одной из большевистских троек, что вершат революционные «правосудия», расстреливая сотни инакомыслящих. Это революционный фанатик, который сознательно убивает в себе все человеческое, чтобы стать «настоящим коммунаром». Он, обычный солдат-революции, переживает трагедию разрушения своей личности. С одной стороны, он вполне верен революции, а с другой, душа его терзается из-за любви к матери, которой он рано или поздно, но будет вынужден отречься. Герой осуществляет выбор, но колеблется и мучается, страдает. Писатель мастерски раскрыл психологическое состояние персонажа, который во имя революционной дисциплины скрывает раскол собственного «я»: «Неужели я, солдат революции, промахнусь в этот ответственный момент? Неужели я покину службу и позорно предам коммуну?» [5, с. 322]. Писатель пытается распознать в обычном человеке «Человека», раскрыть его внутренний

мир, воссоздать сложную психологическую реакцию личности на новую социально-экономическую реальность. Поэтому заглядывает в самые глубины сознания и подсознания, акцентирует внимание на субъективно-выразительных моментах, увлекается подсознательным, стихийным порывом героев к чему-то необычному, такому, что разрывает рамки обыденности.

Новелла «Я (Романтика)» имеет лирическое начало. Из него возникает зримый, реальный образ Матери: «Из далекого тумана, из тихих озер загорной коммуны шелестит шелест: то идет Мария» [5, с. 322]. Всплывает этот образ как воспоминание, как бред усталого в жестоких битвах ее сына, приходит к нему минуты отдыха. И среди ассоциативных причудливых сплетений появляется образ матери: «Воистину моя мать — воплощенный прообраз той чрезвычайной Марии, которая стоит на гранях неизвестных веков. Моя мать — наивность, тихая печаль и доброта безграничная... И моя невозможная боль, и моя невыносимая мука теплеют в лампаде фанатизма перед этим прекрасным печальным образом» [5, с. 322]. Но постепенно нарастает тревога, надвигается гроза: «Там, за дорогами сизого бора, вспыхивают молнии, закипают и пенятся горы» [5, с. 322]. Это тревожное лирическое начало помогает ощутить всю полноту трагедии, которая разыгрывается дальше, понять дилемму гуманности и фанатизма, которую поставил писатель перед читателем, узнать страшное противоречие между человечностью и слепой преданностью абстрактной идее. Автор пытается осуществить две диаметрально противоположные, изначально неосуществимые задачи, так как одну предписывает себе наука, а другую — религия, — познать и предостеречь.

Основой развития действия в новелле выступает внутреннее состояние персонажа, «в психическом отношении сказывается глубокое страдальческое настроение, исчезновение интереса к внешнему миру, утрата способности любить» [2, с. 27]. Такое положение, по З. Фрейду, можно назвать меланхолией, постепенно перерастает в психоз и приводит к опустошению психической инстанции «Я».

Меланхолия главного героя является следствием болезненной оппозиции: борьба за любовь и против нее. На протяжении всей новеллы в сознании персонажа происходит взаимодействие между ненавистью (мортидо) и любовью (либидо), т. е. инстинктом смерти и инстинктом жизни. Это приводит к изменениям в психике героя, к дисгармонии, что формирует его внутренний мир.

В первом разделе новеллы отчетливо проявляется амбивалентность «Я», что наблюдается в самохарактеристике героя: «главковерх черного трибунала коммуны», «настоящий коммунар», «чекист», «человек», «инсургент» [5, с. 323—328].

Кто же они, эти представители черного трибунала? Характеристику им дает сам главный герой, ведь это его соратники, товарищи по идее: «Доктор Тагабат развалился на широком диване [...], я вижу только его лысину и слишком высокий лоб». За ним еще дальше во тьму — «верный страж с дегенеративным строением черепа. Я вижу только его немного безумные глаза [...]. Мне он всегда напоминает каторжника из «отдела криминальной хроники». Только один юный чекист Андрюша с «растерянным лицом» и «тревожным взглядом» имеет человеческий облик и человеческие чувства, не может привыкнуть к тому, чтобы спокойно поставить свою подпись под приговором: «Расстрелять». Он иногда пытается протестовать против несправедливого приговора, жестокости, только его «дрожащий и неуверенный голос» вызывает пренебрежительный взрыв хохота Тагабата. Для главковерха трибунала Андрюша — воплощение совести и справедливости, тогда как Тагабат — «злой гений, злая моя воля», «палач из гильотины» [5, с. 326].

Персонаж определяет собственную беспомощность, притворность души: «Я [...] ничтожество [...], которое отдалось на волю хищной стихии» [5, с. 326]. Поэтому постоянно ищет выход из своей жизненной ситуации: «Но какой выход?.. Я не видел выхода. Тогда проносится передо мной темная история цивилизации, и бредут народы, и веки, и само время ... Но я не вижу

выхода!» [5, с. 326]. Не найдя спасения, не увидев выхода, «Я» полностью погружается в кровавый мрак убийства, смерти.

Факт убийства вызывает у него страдания, душевные муки, переживания. Это проявляется в афористических словах героя: «я — чекист, но я и человек» [5, с. 323], подтверждающих раздвоенность его личности, которая не может выбрать между такими категориями морали, как добро и зло. В душе «настоящего коммунара» еще остались чувства любви, боли, муки, что «теплеют в лампаде фанатизма перед этим прекрасным печальным образом» [5, с. 322] матери, но на первое место он ставит чекиста. «Я» пытается объединить в себе несовместимые вещи: убивать и при этом оставаться человеком, который может быть оправданным в своих поступках: «... я, совсем чужой человек, бандит — по одной терминологии, инсургент — по второй [...] в моей душе нет и не будет гнева» [5, с. 323]. Однако эти попытки являются безнадежными и приводят только к еще большему разрушению личности. Так, во внутреннем мире персонажа появляются проблемы психологического раздвоения, духовного противостояния, самоидентификации.

Если в первой части новеллы герой невольно задумывается над вынесенными им приговорами: «... Шесть на моей совести? Нет, это неправда. Шестьсот шесть тысяч, шесть миллионов — тьма на моей совести!» [5, с. 326], то во второй он как бы теряет способность переосмысливать свои поступки, решения. У него уже не возникают пограничные ситуации, своеобразная экзистенционная стена, когда человек испытывает потребность переосмыслить свою жизнь, задуматься над тем, кто он есть в ней. Герой полностью погружается в свою работу: «Я входил в роль. Туман стоял перед глазами, и я был в том состоянии. Его можно квалифицировать как чрезвычайный экстаз» [5, с. 331], но в отличие от дегенерата, который « ... только тогда шел с поля, когда таяли мысли и предложили расстрелять» [5, с. 329], он не увлекается самим процессом уничтожения. Психологическое состояние персонажа становится невротическим, ухудшается его внутреннее самочувствие, углубляется депрессия,

но, в то же время, он теряет способность к саморефлексии, что на инстинктивном уровне утешает «Я»: «Раскололось мое собственное «я». И я головы не потерял. Мысли резали мой мозг. Что я должен делать? Неужели я, солдат революции, промахнусь в этот ответственный момент? Неужели я покину службу и позорно предам коммуну?» [5, с. 332].

В эпизоде допроса женщины «в трауре» и «мужчины в пенсне» [5, с. 329] ярко изображено победу Танатоса над Эросом, окончательное превращение «Я» на палача, для которого человеческие страдания, муки да и собственно смерть ничего не стоят, ведь главным для него становится «служение абстрактной идее, доктрине, которое, как ненасытный Молох, наконец, требует отречься от всего человеческого» [5, с. 541]. В этой сцене смерть приобретает физические свойства: человек падает навзничь (за покойником), женщина говорит «глухо и мертво», «холодный лоб» [5, с. 330] (признак мертвого) героя. Знаки смерти, убийства начинают преследовать сознание «Я», они постепенно приближают экзистенционную катастрофу его личности.

В третьей части новеллы «Я» окончательно отрекся от всего человеческого и стал еще одним «солдатом революции». Последнее испытание на верность «черному трибуналу», в отличие от предыдущих, проходит через сердце и душу героя, оно прежде всего касается его существования и жизни матери. Спокойствие снова меняется на колебания, происходит обратная реакция, появляется сомнение: «Неужели это голос моей матери?…Неужели я веду ее на расстрел? ... Но, может, это ошибка? Может, надо иначе сделать? Ах, эти боязнь, малодушие. Есть же определенное жизненное правило: errare humanum est. Чего тебе? Ошибайся! и ошибайся именно так, а не так!.. И какие могут быть ошибки?... И тогда я горел в огне фанатизма и четко отбивал шаги по северной дороге» [5, с. 337]. Герой оказывается перед выбором между сыновней любовью и между фанатической абстрактной идеей. Этот выбор сложный в его жизни. Но невыносимая психическая боль, беспомощность и безнадежность, амбивалентность чувств, делают развязку роковой. Между сыновним долгом и обязанностью революционной идее «Я» выбирает последнее.

Моментом перелома героя стал эпизод, когда ему отказывают в праве остаться с матерью наедине, приставляют «сторожа» его души — часового-дегенерата (образ сторожа в антропософской символике тождественен «двойнику») [5, с. 542]. В настоящее время «Я» не способен на бунт, он равнодушен ко всему, даже к самому святому, что есть в его жизни — матери.

Поэтому он без сопротивления делает то, что требуют от него другие — становится матереубийцей. На подсознательном уровне герой новеллы был готов к совершению страшного в его жизни преступления, ведь эпизод, где «Я» бездушно предписывает «расстрелять» «мать троих детей» [5, с. 330], стал будто подготовительным этапом к тому, когда персонаж окажется уже сам со своей Матерью, где он попадает в психологический ад: теряет общепринятый принцип реальности, при этом переживает неосознанное удовольствие от убийства. В смоделированной ситуации происходит изменение депрессивного психологического состояния на маниакальное.

Глубокое психологическое впечатление несет эпизод самого убийства: «Тогда я в томлении, охваченный пожаром какой-то невозможной радости, забросил руку за шею своей матери и прижал ее голову к своей груди. Потом поднял маузер и нажал спуск на висок» [5, с. 338]. Ведь прислонив мать к груди, к самому сердцу, он убивает себя, убивает первооснову своей души. Герой автоматически превращается в человека, перестающего существовать морально. Жизнь превращается, в первую очередь, в дорогу в никуда, символизирующую жизненный тупик, ту психологическую ловушку, куда попал персонаж.

Ценой преступления «Я» окончательно примкнул к безумным фанатикам: «Ему еще где-то в далекой неизвестности тихие озера загорной коммуны» [5, с. 339], но уже не осеняет их образ Богоматери — олицетворение человечности и любви. Никто не согреет и далекая холодная мечта посреди пустынной степи» [5, с. 542].

Новеллист пытается объяснить мотив преступления «Я» через сферу бессознательного, через галлюцинации героя. Потому что понять их не всегда

легко через логические объяснения внутреннего мира человека-злодея, а возможно только через состояние антифактов. Ярким свидетельством этого являются слова, звучащие в сознании персонажа во время галлюцинации «Я»: «Мать! Говорю тебе: иди ко мне! Я должен убить тебя» [5, с. 338]. Ему необходимо убить ради идеи, ради «загорной коммуны». Эта фраза приобретает особую остроту и максимальный трагизм, образно воплощаясь в фантасмагонийную и противоестественную для отношений в человеческом обществе картину убийства собственной матери ради идеи, заполонившей душу героя, убившей в нем все человеческие качества. Навязчивая идея убийства стала ведущей в его жизни, изменив личностные характеристики.

В данной работе была сделана попытка рассмотреть общие закономерности процесса раздвоение личности на примере новеллы Мыколы Хвылевого. Исследовалась типология героя в эстетическом контексте писателя, на основе экзистенциальной парадигмы интерпретации литературного произведения. Автор статьи опиралась на структуральный анализ текстов новеллиста с использованием основных принципов психоаналитических исследований. Художественный мир писателя построен на оппозиции шизофренического и невротического дискурсов. Благодаря наличию двух систем — внутреннего «я» и ложного «я», определяется конфликт в человеке, осуществляется процесс деструкции личности.

Список литературы:

1. Асмолов О.Г. Психологія особистості: Підручник. / Р.М. Асмолова М: Вид-во МДУ, 1990. — 367 с.
2. Нестелєєв М. Романтичні візія суїцидальних мотивів у новелістиці Миколи Хвильового. // Слово і час. — 2010. — № 10. — С. 23—33.
3. Психология личности. Хрестоматия. Т. 1. Самара: Издательский Дом "БАХРАХ", 1999, — 321 с.
4. Фройд З. Вступ до психоаналізу. К. Основи, 1998. — 709 с.
5. Хвильовий М. Твори: У 2 т. К.: Дніпро, 1991. Т. 1: Поезія. Оповідання. Новели. Повісті. — 650 с.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ЭКСПРЕССИВНОЙ ФУНКЦИИ НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ДЖОНАТАНА САФРАНА ФОЕРА «ПОЛНАЯ ИЛЛЮМИНАЦИЯ»

Разумовская Елена Олеговна
студент 5 курса, кафедра перевода и иностранных языков
НОУ ВОП Омский институт международного менеджмента
и иностранных языков «Ин.яз — Омск»,
РФ, г. Омск
E-mail: nonarazum@mail.ru

Балова Ольга Леонидовна
соавтор, старший преподаватель секции английского языка
«Ин.яз — Омск», РФ, г. Омск

В данной статье рассматривается понятие экспрессивной функции на примере романа американского писателя Джонатана Сафрана Фоера «Полная иллюминация».

Выбранная тема работы является актуальной в силу того, что интерес к коммуникативному эффекту в художественных произведениях очень велик. Изучение особенностей передачи экспрессивной функции помогает понять как именно автор воздействует на читателя и какими способами передает эмоциональный окрас ситуации или оценку характера персонажей.

Лингвисты и литературоведы уделяют большое внимание роли эмоционально-оценочной лексики в художественных произведениях. Такое увеличение интереса к эмоциональной стороне языка обусловлено тем, что исследователи проводят некую параллель между механизмами синтаксиса и механизмами психики, соответствующими функциями головного мозга, мыслительными и эмоциональными процессами. Подобное утверждение выделяет понятие экспрессивной функции как актуальную тему.

Е.М. Галкина-Федорук определяет экспрессивную функцию как одну из функций языкового знака, заключающуюся в способности выражать эмоциональное состояние говорящего, его субъективное отношение к обозначаемым предметам и явлениям действительности [1].

Опираясь на выше сказанное можно сделать вывод, что экспрессивная функция воздействует на эмоциональное состояние читателя, а так же является способом передачи личного отношения автора к описываемым в произведении событиям.

Понятие экспрессии становится для читателя в полной мере понятным, на примере конкретного художественного произведения. Таким примером в данной работе является произведение «Полная иллюминация». Английское названте произведения "EVERYTHING IS ILLUMINATED". Это роман американского писателя Д. С. Фоера, который родился в Вашингтоне округ Колумбия 21 февраля 1977 в еврейской семье юриста Альберта Фоера. Джонатан рос крайне чувствительным и темпераментным ребенком. Он окончил дневную школу, а затем поступил в Пристонский университет. В 1999 году Фоер выпустился из Пристона и уехал в Украину для того, чтобы написать рассказ для университета о своем дедушке. После путешествия по украине пристонский рассказ перерос в роман "Полная иллюминация". Произведение было опубликовано в 2002 году издательством " Houghton Mifflin". Эта книга принесла писателю премию «Национальная еврейская книга». Позже, в 2005 году Лев Шрайбер написал сценарий на основе романа "Полная иллюминация". В настоящее время Джонатан Сафран Фоер преподает в университете Нью Йорка и является одним из самых известных романистов последнего десятилетия. Такая известность американского писателя объясняется не только его романами, но так же необычным стилем письма и его манерой общаться с читателем со страниц своих произведений.

Основные действия романа происходят в наше время. Одним из главных героев является молодой еврей из Америки по имени Джонатан, который ищет женщину спасшую его деда в годы Второй Мировой войны. В поисках Джонатану помогают молодой украинец Алекс, который служит ему переводчиком, и дед Алекса, сопровождающий их качестве гида. На протяжении всей сюжетной линии автор сталкивает героев с различными персонажами и событиями, и погружает читателя во времена Второй Мировой войны.

Прочитав это произведение, можно сказать, что роман производит сильное впечатление на читателя. Это говорит об экспрессивной нагрузке произведения. Роман насыщен многочисленными стилистическими приемами, с помощью которых достигается экспрессивность данного произведения.

Джонатан Фоер известен своей необычной манерой письма, его произведения наделены рядом особенностей, которые производят на читателя неизгладимый эффект. В ходе работы в романе «Полная иллюминация» было выделено два основных аспекта, которые стоит рассмотреть, чтобы понять особенности передачи экспрессивной функции.

Первый аспект «архитектурный». Автор использует так называемую «рамочную композицию», в которой существует несколько сюжетных линий или рассказов в одном рассказе. Такой способ повествования как бы перемещает читателя из одной ситуации в другую, в каждой из которых своя эпоха, свой стиль речи, свои имена, характеризующие какой-либо фрагмент романа. Читатель находится в некотором психологическом напряжении, когда следит за развитием нескольких сюжетов. Так автор, используя воспоминания героя о Второй Мировой войне , переносит повествование романа в события другого времени.

Второй аспект — стилистический. Роман очень насыщен разнообразными стилистическими приемами, которые раскрывают характеры персонажей и доносят до читателя мнение автора о каждом из них. Наиболее ярким является стилистический прием, который Фоер использует, чтобы познакомить читателя с одним из главных героев, от чьего имени начинается повествование. Половина романа ведется от лица персонажа, который не знает английский язык в совершенстве. Главный герой совершает много грамматических ошибок, употребляя неправильные времена, жаргонные слова, которые не совсем подходят по контексту.

1. “I have a miniature brother who dubs me Alli”. — (рус. «У меня есть миниатюрный брат, который обзывает меня Алли».)

2. “I dig American movies. I dig Negroes, particularly Michael Jackson.” — (рус. «Я торчу от американских муви. Я торчу от негров, в особенности от Майкла Джексона».)

3. “I have handsome hairs, which are split in the middle”. — (рус. «У меня красивый волос, расщепленный посередине».)

4. “Amid Grandfather and I was a silence you could cut with a scimitar”. — (рус. «Молчание промеж меня и Дедушкой можно было резать ятаганом».)

Сначала подобный прием запутывает читателя, он оказывается в ситуации, в которой речь рассказчика не совсем понятна. Однако, в ходе развития произведения ошибки рассказчика становятся закономерными и воспринимаются как понятный и своеобразный стиль письма. В этом заключается комический и экспрессивный эффект. Идея этого приема состоит в том, чтобы познакомить читателя с главным персонажем, и вывести некий оксюморон всего произведения — «Серьезные вещи могут быть изложены на несерьезном языке».

Проанализировав роман «Полная иллюминация», можно сказать, что он сочетает в себе разные жанры. Произведение отличается невероятной комичностью и трагичностью одновременно. Джонатан Фоер использовал различные стили повествования и стилистические приемы для передачи атмосферы того или иного времени. Экспрессивная функция в произведении передана так же через упоминание реальных исторических событий и географических мест. Необычный стиль речи персонажей, пересечение воспоминаний и реальности делают произведение эмоционально насыщенным и раскрывают его экспрессивную функцию. Таким образом можно сказать, что роман "Полная иллюминация" содержит экспрессивную функцию что подтверждается наличием в нем различных стилистических приемов.

Список литературы:

1. Галкина-Федорук Е.М. Об экспрессивности и эмоциональности в языке: сборник статей по языкознанию. М., 1958, — 199 с.
2. Джонатан Сафран Фоер, Полная иллюминация / Everything is Illuminated, Роман, 2002 год, Перевод: В. Арканов, — 400 с.
3. Jonathan Safran Foer “Everything is illuminated”, Boston, New York, 2002, — 400 с.

ЭЛЕГИЯ И СОНЕТ В ЛИРИКЕ В.Ф. ХОДАСЕВИЧА: ТРАНСФОРМАЦИЯ ЖАНРОВ

Спиридонова Кристина Сергеевна
студент 4 курса, кафедра истории русской литературы XX века,
Национальный исследовательский Томский государственный университет,
РФ, г. Томск
E-mail: schris@yandex.ru

В современных работах исследователи (В. Толмачёв, Н. Богомолов, С. Бочаров, Ю. Левин) так или иначе фиксируют наличие в поэзии В.Ф. Ходасевича метапоэтической рефлексии. Прежде всего, это присутствие различных стиховедческих терминов — в том числе названий лирических жанров.

Среди лакун, неосвоенных сторон поэтического мира В. Ходасевича остаётся проблема функционирования в нём классических лирических жанров, в первую очередь — сонета и элегии, в то время как данный аспект позволяет уточнить формы диалога поэта XX века с классической традицией.

Объектом нашего исследования стали следующие стихотворения Ходасевича: «Поэт. Элегия» (1907 год, из книги «Молодость»), «Элегия («Взгляни, как наша ночь пуста и молчалива…»)» (1908 год, из книги «Счастливый домик») и «Элегия (Деревья Кронверкского сада…)» (1921 год, из книги «Тяжелая лира»); «Поэту» (1908 год, из книги «Счастливый домик») и «Похороны. Сонет» (1928 год, из не собранного в книги).

Итак, в корпусе поэтических текстов В. Ходасевича действительно есть большое количество таких, в которых с разной степенью присутствия можно вычленить тему поэтической саморефлексии, а именно жанровую специфику. Вероятнее всего это можно объяснить тем, что Ходасевич считал себя продолжателем пушкинской традиции, а, следовательно, продолжал создавать стихотворения в классических жанрах.

Всего в составе стиховедческих терминов было выделено 13 наименований жанров. Несмотря на тот факт, что наиболее частотными наименованиями лирических жанров являются романс (5 раз) и стансы (4 раза), наше внимание

всё же было обращено на номинации жанров элегии и сонета, которые употребляются 3 и 2 раза соответственно. Это связано с тем, что элегия и сонет представляют собой классические, традиционные жанры (опора на данные виды жанров представляется нам наиболее актуальной), причём прямо противоположные: элегия возникла в Древней Греции, претерпела наибольшие изменения, и жанрообразующими критериями её является содержание (мотивы); сонет же возник гораздо позже элегии в западных странах, менее всего был подвержен изменениям, и важными для его характеристики являются формальные признаки, причём в их единстве с содержанием.

В качестве объектов исследования были выбраны такие поэтические тексты, в которых в заглавие или подзаголовок вынесен термин, означающий название жанра элегии и твёрдой формы сонета, или непосредственно употреблён в самом тексте — как пример наиболее акцентированного внимания автора на жанровом определении своих лирических произведений и внимания к самому явлению сонета.

Обратившись к существующим исследованиям, посвящённым анализу выбранных нами стихотворений, мы обнаружили, что в научной литературе не предложено целостного анализа ни одного из выбранных нами поэтических текстов, а об «Элегии («Взгляни, как наша ночь пуста и молчалива…»)» нет ни одного упоминания. О специфике элегии и сонета практически не упоминается ни в одном из рассмотренных нами исследований. Следовательно, делать выводы о специфике данных явлений в творчестве В. Ходасевича представляется возможным на основании аналитических разборов текстов обозначенных стихотворений.

В общих чертах трансформацию жанра элегии в лирике В. Ходасевича можно охарактеризовать следующим образом: 1) диалог с культурной традицией; 2) сознание лирического героя как средоточие «памяти жанра»; 3) мифопоэтика как способ воплощения темы поэтической саморефлексии. А сонет в творчестве данного поэта трансформируется следующим образом:

1) семантика адресованного лирического сюжета; 2) индивидуальный лирический вариант сонета.

В заглавии стихотворения «Поэт. Элегия» напрямую отражается тема поэта и поэзии, а слово «элегия» в подзаголовке является своеобразным жанровым уточнением, то есть служит не столько определением жанра, сколько обозначением специфической темы написанного стихотворения. Через жанровое уточнение «элегия» В. Ходасевич указывает на то, что в данном лирическом произведении он рефлексирует по поводу сложившейся и бытовавшей в то время элегической традиции. Таким образом, стихотворение «Поэт. Элегия» является полемическим диалогом поэта с предшественниками и со своими современниками, со сложившейся элегической традицией и её романтическими клише.

При анализе «Элегии («Взгляни, как наша ночь пуста и молчалива…»)» мы заключаем, что данный термин не является прямым обозначением выбранной жанровой формы. Такое заглавие позволяет провести параллель между элегией как традиционным лирическим жанром и элегией как метонимией понятия поэзии. Данный текст представляет собой размышления, выдержанные в элегическим модусе художественности, лирического героя не столько непосредственно о жанре элегии, сколько о творческой, вдохновенной природе поэзии.

Анализ текста «Элегия («Деревья Кронверкского сада…»)» позволяет сделать вывод: данный поэтический текст выдержан в жанре элегии, следовательно, жанровая номинация, вынесенная в заглавие, напрямую характеризует жанровую форму произведения. Однако специфична затронутая тема природы поэтического вдохновения, причём жанр элегии оказывается единственно возможной формой для реализации данной темы.

Строки стихотворения «Поэту», в которых употреблен термин «сонет», являются центральными с точки зрения выражения поэтически самореф-лективных смыслов данного стихотворения. И хотя на первый взгляд кажется, что речь и идёт конкретно о сонете, здесь затронута более глубокая тема —

поэт и поэзия. Термин «*сонет*» используется в метонимической функции — обозначает поэзию как таковую, а также используется в качестве примера классической, традиционной твёрдой формы, требующей строгого соблюдения исторически сложившихся и неизменно существующих на протяжении нескольких веков норм и правил сложения сонета.

Вынесенное в подзаголовок авторского варианта сонета «Похороны. Сонет» наименование твёрдой формы «*сонет*» является прямой отсылкой к жанру стихотворения, а также объясняется намеренным акцентированием внимания на следовании традиции (в данном случае — французской поэзии), а также на своеобразный опыт «игры» с данной жанровой формой.

Таким образом, можно утверждать, что лирике Ходасевича свойственна поэтическая саморефлексия, реализующаяся на уровне жанровой поэтики произведений. Существует несколько областей, охватываемых саморефлексией: собственное поэтическое мастерство творчество современных поэтов, русская поэзия в её истоках и развитии.

Список литературы:

1. Богомолов Н.А. Жизнь и поэзия Владислава Ходасевича // Ходасевич В. Стихотворения / Вступит. статья Н.А. Богомолова, сост., подг. текста и примеч. Н.А. Богомолова и Волчека. Л.: Сов. писатель, 1989. — С. 5—48.
2. Бочаров С.Г. «Памятник» Ходасевича // Ходасевич В.Ф. Собрание сочинений: В 4 т. Т. 1: Стихотворения. Литературная критика 1906—1922. М.: Согласие, 1996. — С. 5—56.
3. Вейдле В.В. Поэзия Ходасевича // Русская литература. М., 1989. № 2.
4. Зырянов О.В. Эволюция жанрового сознания русской лирики: феноменологический аспект. Екатеринбург: Изд-во Урал. Ун-та, 2003. — 548 с.
5. Левин Ю.И. О поэзии Вл. Ходасевича // Левин Ю.И. Избранные труды. Поэтика. Семиотика. М., 1998. — С. 209—267.
6. Магомедова Д.М. Филологический анализ лирического стихотворения: Учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 192 с.
7. Толмачёв В.М. Владислав Ходасевич. Материалы к творческой биографии // Российский литературоведческий журнал. М., 1994. № 5—6.

8. Хатямова М.А. Формы литературной саморефлексии в русской прозе первой трети XX века / Науч. ред. В.А. Суханов. М.: Языки славянской культуры, 2008. — 328 с.
9. Ходасевич В. Стихотворения / Вступит. статья Н.А. Богомолова, сост., подг. текста и примеч. Н.А. Богомолова и Волчека. Л.: Сов. писатель, 1989. — 464 с.
10. Ходасевич В.Ф. Собрание сочинений: В 4 т. Т. 1: Стихотворения. Литературная критика 1906—1922. М.: Согласие, 1996. — 592 с.
11. Bethea D.M. Vladislav Khodasevich. His life and Art. New Jersey, Princeton, 1983.

СЕКЦИЯ 6.

ПЕДАГОГИКА

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ И ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ

Аккасынова Жамиля Кажыгалиевна
магистрант 2 курса, кафедра информатики, математики и информатизации образования, КазНПУ имени Абая, Республика Казахстан, г. Алматы
E-mail: zhami.90@mail.ru

Степанова Татьяна Анатольевна
научный руководитель, канд. пед. наук, доцент КГПУ, РФ, г. Красноярск

Моделирование — это один из широко известных методов познания окружающего мира. Моделирование берет свое начало из древних времен. Человечество всегда интересовал окружающий его мир. С целью найти ответы на свои вопросы, проникнуть в тайны вещей и явлений, установить присущие им законы и закономерности, выявить причинно-следственные связи люди начали изучать интересующие их объекты, явления и процессы с помощью моделирования, т. е. созданием их моделей и проведением исследований на моделях. Это дало возможность исследовать сложно поддающиеся исследованию реальные объекты, процессы и явления.

Значимость моделирования как эффективного средство познания окружающего мира возрастает с каждым днем, и область его применения становится все шире.

На сегодняшний день бурное развитие приобрело математическое моделирование, который является одним из фундаментальных методов познания, конструирования и проектирования. Математическое моделирование превратилось в самостоятельную область знаний, в развитие которой

свои вклады внесли А.А. Самарский, Н.Н. Моисеев, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий и др. ученые. Под математической моделью понимается модель, выражающая, существенные черты объекта или процесса языком уравнений и других математических средств [3].

Наряду с математическим моделированием большую значимость в научных исследованиях имеет технология вычислительного эксперимента, большой вклад в развитие которой внесла школа выдающегося ученого, основателя советской школы математического моделирования, академика А.А. Самарского. Технология вычислительного эксперимента применяется в тех областях науки, в которых натурный эксперимент оказывается слишком дорогим, сложным, невозможным или ведущим к необратимым последствиям. Вычислительный эксперимент трактуется как использование компьютерной математической модели для исследования поведения объекта моделирования [4].

В настоящее время технология математического моделирования и вычислительного эксперимента применяется практически во всех сферах человеческой деятельности: естественнонаучные исследования, промышленность, техника, экология, биология и биоинформатика, медицина, образование, экономика, управление.

Важность и востребованность математического моделирования и вычислительного эксперимента в современном обществе влечет за собой необходимость его изучения в школьном курсе информатики.

«Формализация и моделирование» является одной из важных содержательных линии школьной информатики, в рамках которой рассматриваются такие основные понятия как модель, моделирование, объект и цель моделирования, виды моделей, этапы моделирования, формализация, вычислительный эксперимент и т. д.

Изучение математического моделирования и вычислительного эксперимента способствует вовлечению учащихся в познавательную, творческую и учебно-исследовательскую деятельность. В процессе создания и исследо-

вания математической модели и проведения вычислительного эксперимента учащиеся открывают для себя сугубо новые знания, погружаются в творческий процесс, приобретают навыки и умения исследования. При этом особую значимость приобретает творческий подход к изучению математического моделирования и вычислительного эксперимента. Поскольку результат учебной деятельности — полученная модель: как она будет выглядеть, какие функции будет выполнять и т. д. — будет напрямую зависеть от цели, фантазии, опыта моделирующего человека (исследователя, в нашем случае, учащегося). Поэтому целесообразно знакомить учащихся с азами технологии математического моделирования и вычислительного эксперимента в рамках школьного курса информатики. Технология математического моделирования и вычислительного эксперимента носит практико-ориентированный характер. Так как она является ведущей при решении прикладных и жизненных задач.

Согласно учебной программе, разработанной в соответствии с Государственным общеобязательным стандартом среднего образования, утвержденным постановлением Правительства Республики Казахстан от 23 августа 2012 года № 1080, одной из целей обучения является — ознакомление учащихся с принципами моделирования. Для достижения этой цели в широком смысле предопределена задача — дать представления об информационных моделях, основных областях применения метода моделирования [2].

Изучение линии «Формализация и моделирование» осуществляется на уровне основного среднего образования (6—9 классы). Познавательными целями всего образовательного процесса выступают:

- образовательные цели (учащиеся должны знать): формирование понятия «модель», ознакомление с видами моделей, методами и свойствами моделей, этапами моделирования, вычислительным экспериментом.
- практические цели (учащиеся должны уметь): формирование умений отличать модель от реального объекта, определять виды моделей, составлять компьютерные модели, создавать модели средствами языка программирования.

Изучение математического моделирования и вычислительного эксперимента в школьном курсе информатики можно представить в виде концентрической модели, состоящей из трех уровней (рис. 1).

Рисунок 1. Концентрическая модель изучения математического моделирования и вычислительного эксперимента в ШКИ

Внутренний концентр описывает изучение математического моделирования и вычислительного эксперимента на базовом уровне. Содержание школьной информатики на данном уровне охватывает общие и основные вопросы моделирования, в частности математического моделирования.

Средний концентр описывает изучение математического моделирования и вычислительного эксперимента в условиях профильного обучения по естественно-математическому направлению. При профильном обучении изучение математического моделирования и вычислительного эксперимента осуществляется более углубленно. Так как профильное обучение позволяет максимально учитывать образовательные, личностные потребности, интересы и возможности учащихся. В этом проявляется сущность личностно-ориентированного подхода к обучению.

Одной из целей изучения математического моделирования и вычислительного эксперимента в профильном курсе информатики должно быть

формирование профессионально-ориентационных ценностей учащихся в области моделирования.

Ценность формулируется на основе интересов и склонностей. Согласно Ф.Н. Гоноболиной, интересы и склонности возникают на основе потребностей [1]. Ценности, в свою очередь, задают мотив. Выявление мотивов выбора профессии позволяет узнать, что именно побудило учащегося избрать данный вид труда. Определяется цель, представляющая осознанный образ результата, на достижение которого направлено действие. Таким образом, происходит осмысление собственных потребностей, возникают интересы и склонности, на их основе формируются ценности, оформляются мотивы, определяются цели и происходит самоопределение (рис. 2).

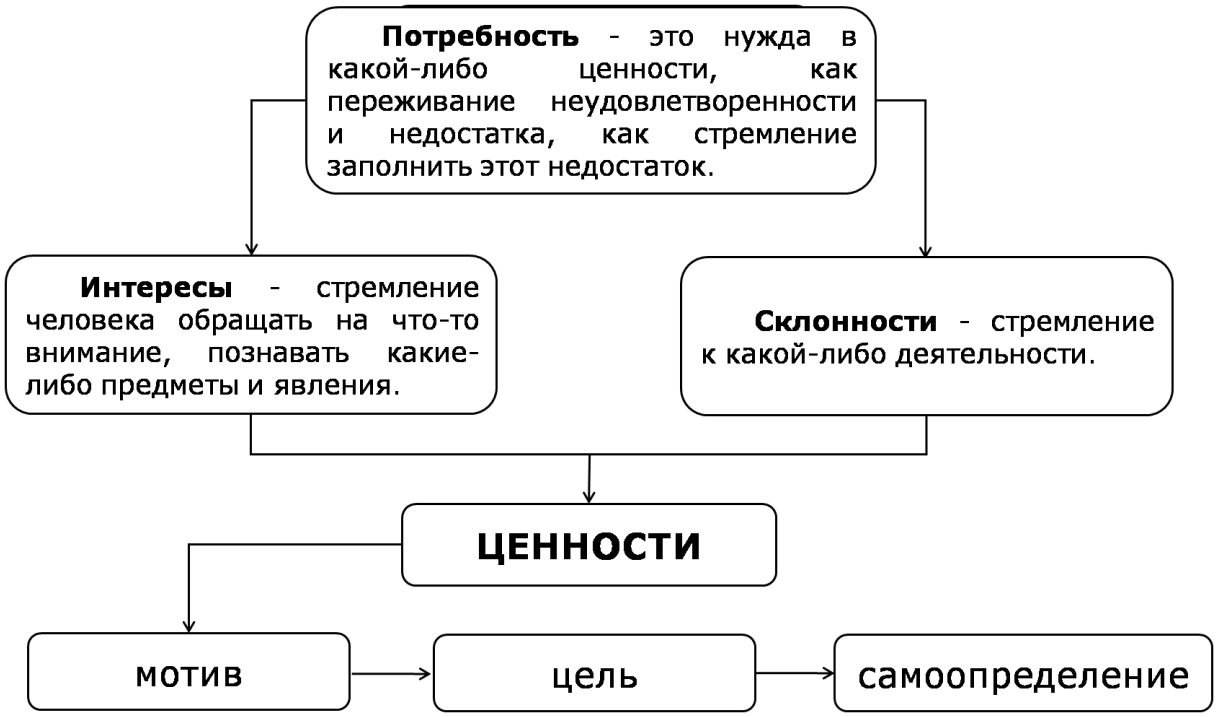


Рисунок 2. Профессиональное самоопределение учащихся

Овладение учащимися профессионально-ориентацонными ценностями поможет им осознать сущность моделирования и сделать правильный выбор будущей профессии. Овладение этими ценностями будет отражатся в саморазвитии личностей учащихся, что выходит на первый план всего образовательного процесса.

Внешний концентр описывает дополнительное образование учащихся по математическому моделированию и вычислительному эксперименту. Основной целью которого является вовлечение учащихся в учебно-исследовательскую деятельность, реализуемую во внеурочное время. Внеурочная образовательная деятельность учащихся позволит им применять накопленные теоретические знания, умения и навыки при построении и исследовании математических моделей, анализе результатов вычислительного эксперимента, при выявлении и подтверждении законов и закономерностей.

Одной из отличительных особенностей изучения математического моделирования и вычислительного эксперимента является его межпредметная связь с другими школьными предметами. На уроках математики, геометрии, физики, химии, биологии и др. учебных предметах учащиеся занимаются составлением математической модели, т. е. переводом задачи на язык математики. Но учащиеся неосознанно принимают во внимание тот факт, что они занимаются математическим моделированием. И только на уроках информатики целенаправленно изучается технология математического моделирования, построение математической модели становится самоцелью. Межпредметные связи моделирования позволяют закрепить и углубить знания в той предметной области, в которой выполняется построение модели.

Таким образом, особенности изучения математического моделирования и вычислительного эксперимента в школьном курсе информатики:

- дают возможность отразить в школьном курсе информатики современный уровень развития науки;
- сближают методологию учебной деятельности с научно-исследовательской деятельностью;
- реализуют межпредметные связи.

Список литературы:

1. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности / М.Т. Громкова. М., 2003. — 415 с.
2. Информатика. Учебные программы для 5—11 классов общеобразовательной школы. Астана, 2013. — 42 стр.
3. Могилев А.В. Информатика: Учеб. пособие для студ. пед. вузов / А.В. Могилев, Н.И. Пак, Е.К. Хеннер; Под ред. Е.К. Хеннера. 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 816 с. — ISBN 5-7695-0330-0.
4. Семакин И.Г., Залогова Л.А. и др. Информатика и ИКТ: Учебник для 9 класса / Семакин И.Г., Залогова Л.А., Русаков С.В., Шестакова Л.В. 3-е изд. М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2010. — 341 с.: ил.

ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ИМИДЖА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Дунаева Ольга Владимировна
студент кафедры Дошкольного образования,
Череповецкий Государственный Университет,
РФ, г. Череповец
E-mail: dunya1983@mail.ru

Лосева Наталья Александровна
научный руководитель, канд. пед. наук, доцент, кафедра Дошкольного Образования, Череповецкий Государственный Университет,
РФ, г. Череповец

О современном дошкольном учреждении все чаще говорят как о представителе сферы услуг. В связи с этим к образовательным учреждениям предъявляются новые требования, среди которых немаловажную роль играет сложившаяся позитивная репутация как результат развития имиджа дошкольного учреждения.

В настоящее время наблюдается рост публикаций, посвященных проблемам формирования профессиональных имиджей: руководителей (Андреева Ю.В.), государственных служащих (Орлова Е.А., Маркин В.М.), воспитателей (М.В. Апраксина), учителей (Петрова Е.А., Панасюк А.Ю., Попова Л.Г., Черепанова В.Н., Шепель В.М.), педагогов высшей школы (Донская Л.Ю., Бусыгина Г.А.,) и т. д.

Несмотря на востребованность данной темы, изучение развития имиджа детского сада не нашло своего отражения в современной литературе, что порождает противоречие между необходимостью работы над созданием и развитием имиджа современного дошкольного учреждения и недостаточной теоретической и методической разработкой данного вопроса.

В маркетинге имидж рассматривается как «образ, репутация, мнение широкой публики, потребителей и клиентов о престиже организации, ее продуктах и услугах, репутации руководителей".

Имидж дошкольной образовательной организации — нередко специально выработанный, эмоционально окрашенный, имеющий целенаправленно

заданные характеристики, образ образовательного учреждения, призванный оказывать психологическое воздействие определенной направленности на конкретные группы социума [2, с. 46].

Под развитием имиджа образовательной организации чаще всего подразумевают процесс, в ходе которого создается некий спланированный образ на базе уже имеющихся ресурсов. Целью создания имиджа является рост конкурентоспособности, установление и расширение партнерских взаимоотношений, привлечение дополнительных инвестиций.

При работе над формированием стабильного положительного имиджа образовательной организации необходимо первоочередное значение придавать постоянным и неизменным компонентам, которые с позиции менеджмента условно можно сгруппировать в следующие блоки:

- комфортность среды образовательной организации (благоприятный социально-психологический климат в коллективе, оптимизм и пр.);
- неизменно высокое качество образовательной услуги (четкое понимание целей образования и воспитания, выраженное в миссии детского сада, высокий процент успешной адаптации выпускников ДОУ к школе, формирование здорового образа жизни; связь дошкольного учреждения с многообразными социальными институтами и пр.);
- положительно воспринимаемый стиль образовательного учреждения;
- позитивный образ руководителя и сотрудников образовательной организации, проявляющийся в педагогической, социальной и управленческой компетентности;
- яркая, запоминающаяся, индивидуальная внешняя атрибутика (наличие внешней символики, ритуалов и пр.).

Когда концепция имиджа ДОУ создана, необходимо обозначить каналы и средства ее осуществления. Для продвижения имиджа применяют такие способы как позиционирование (самопредставление посредством убеждения и подчеркивания сильных сторон) и самореклама.

Действенное позиционирование — формирование предельно понятного образа дошкольного учреждения, цель которого в том, чтобы люди узнавали особенности, выделяли среди прочих дошкольных учреждений, испытывали стабильную потребность в услугах конкретного ДОУ.

Одной из форм саморекламы может послужить презентация дошкольного образовательного учреждения как на первом родительском собрании для родителей детей, получивших путевки в данное дошкольное учреждение, так и для родителей, имеющих детей раннего и дошкольного возраста, проживающих в вашем микрорайоне и находящихся на этапе выбора дошкольного учреждения [1, с. 35].

И в том, и в другом случае, презентация будет использоваться с целью предоставления информации о ДОУ. Презентация помогает познакомить родителей с дошкольным учреждением, его уставом, программой развития и коллективом педагогов, показать различные виды детской деятельности.

Мультимедийная презентация предоставляет возможность адресного взаимодействия с родителями. Интерактивность позволяет выбирать порядок отображения информации, обеспечивая при этом удобство навигации по материалам презентации. Сочетание компьютерной анимации, графики, видео, музыки и текста, позволяет передать информацию в наглядной, легко воспринимаемой форме. В этом отношении, мультимедийная презентация выгодно отличается от других способов преподнесения информации родителям. Информационные средства предъявления информации позволяют повысить заинтересованность родителей, так как происходит воздействие одновременно по нескольким каналам восприятия, что способствует лучшей запоминаемости информации.

Условно в презентации можно выделить несколько смысловых частей. Первая часть связана с предоставлением общей информации о дошкольном учреждении. На первом слайде можно поместить фото дошкольного учреждения, его название и номер. Дальше необходимо указать информацию о программе, по которой работает образовательное учреждение. Не следует

увлекаться подробной характеристикой программы, достаточно указать основные задачи, название разделов и основные виды детской деятельности. Так же в первую часть можно включить информацию о руководителе ДОУ и педагогическом коллективе. Здесь представляются имеющиеся специалисты (социальный педагог, педагог-психолог, инструктор по физкультуре, музыкальный руководитель, фельдшер и т. д.). Весьма выигрышным моментом будет использование фотографий представляемых членов педагогического коллектива. Характеристику педагогического коллектива можно представить на диаграммах, отражающий стаж работы педагогов, уровень образования, наличие квалификационных категорий.

Из второй части родители получают полезную информацию о содержании работы с детьми, платных и бесплатных услугах, оказываемых специалистами (логопедом, психологом, инструктором по плаванию и закаливанию, социальным педагогом, психологом). Родителям будет интересно ознакомиться с фото и видеоматериалами, отражающими режим дня в ДОУ («Утро начинается с зарядки», «Маленькие эрудиты» — занятия, «На прогулку!», «Нагуляли аппетит», «Гимнастика пробуждения» и т. д.), познакомиться с детским меню.

В эту же часть можно включить информацию по работе с родителями: перечислить традиционные мероприятия, проводимы с родителями, раскрыть наиболее интересные формы работы: тренинги, дни открытых дверей, читательские конференции, семейные клубы и т. д.

Третья часть презентации связана с характеристикой развивающей среды. Родителей информируют о наличии дополнительных помещений (например, кабинет педагога-психолога, спортивный зал, комната психологической разгрузки, комната конструирования, комната экспериментирования, комната безопасности жизнедеятельности, фитобар, русская изба и т. д.), а так же групповых комнат и участков.

Если дошкольное учреждение живет интересной жизнью, принимает участие в различных мероприятиях и конкурсах, то не лишней будет и четвертая часть — «Наши достижения».

В конце презентации необходимо выразить родителям благодарность за внимание, высказать надежду на плодотворное сотрудничество и указать номера контактных телефонов — «Мы ждем Вас!!!».

Активизирует восприятие информации наличие фотоматериалов, будь то развивающая среда (групповые комнаты, участки, дополнительные помещения и т. д.), или разнообразные виды детской деятельности (прогулка, зарядка, прием пищи, игры, занятия и т. д.), или электронные варианты дипломов, грамот и благодарностей дошкольному учреждению.

Таким образом, заинтересованность образовательного учреждения в обретении хорошей репутации, производит приятное впечатление на окружающих. Необходимо отметить, что использование презентаций детского сада в работе, как с родителями, так и с другими социальными партнерами, в которых подчеркиваются сильные стороны ДОУ, будет привлекать внимание, производить нужное впечатление, формировать максимально понятный и позитивный образ дошкольного учреждения.

Список литературы:

1. Давыдова О.И., Богославец Л.Г., Майер А.А. Работа с родителями в детском саду: Этнопедагогический подход. М.: ТЦ Сфера, 2005. — 144 с. — (Приложение к журналу «Управление ДОУ»).
2. Пискунов М.С. Имидж образовательного учреждения: структура и механизмы формирования//Стандарты и мониторинг в образовании. — 1999. — № 5. — С. 45—55.

РЕФЛЕКСИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Дурнева Анна Владимировна
студент 5-го курса, факультет иностранных языков и лингводидактики,
Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
РФ, г. Саратов
E-mail: annadurneva1992@rambler.ru

Небайкина Анна Вячеславовна
канд. филол. наук, доцент кафедры немецкого языка
и методики его преподавания СГУ им. Н.Г. Чернышевского,
РФ, г. Саратов

Большую роль в формировании у человека базовых знаний, умений и навыков играет начальный период обучения. Именно в этот период у младшего школьника развиваются личностные качества, которые необходимы для успешного обучения в дальнейшем. Перед начальной школой ставится важная задача — сформировать у младшего школьника способности осознавать свою учебную деятельность и осуществлять анализ своих учебных действий, самостоятельно работать с информацией и осмысленно подходить к этому процессу. Именно поэтому рефлексия рассматривается как обязательный компонент содержания начального образования.

Понятие рефлексии представляет интерес для целого ряда дисциплин: философии, психологии, лингводидактики; вопросам рефлексии посвящены работы В.В. Бажанова, А.П. Огурцова, Б.З. Вульфова, В.Н. Харькина, Е.Б. Моргунова, И.Н. Семенова, В.А. Сластенина, А.В. Хуторского и др.

В первую очередь необходимо уточнить содержание понятия «рефлексия». Слово «рефлексия» происходит от латинского слова reflexio — «обращение назад». В большинстве исследований рефлексия понимается как процесс осмысления и переосмысления человеком своих отношений с предметно-социальным миром, которые проявляются в ходе его общения с другими людьми, активного освоения норм и средств различных деятельностей. Это может выражаться, с одной стороны, в построении новых образов себя,

а с другой — в выработке более адекватных знаний о мире с их последующим воплощением в виде конкретных действий [1].

В современной педагогической психологии особое внимание уделяется новым типам обучения, при которых дети вводятся в область научных понятий посредством специально организованной стимулирующей развитие рефлексивных навыков учебной деятельности [12, с. 121]. В педагогической психологии понятие «рефлексия» трактуется по-разному. Так, для В.В. Давыдова смысл рефлексии как особого познавательного действия заключается в уточнении своих знаний, в выяснении их оснований, в раскрытии их сущности через анализ и обобщение [5, с. 325]; В.А. Сластенин считает рефлексию важнейшим и необходимым компонентом в структуре инновационной деятельности [10, с. 52—59]; А.В. Хуторской ввел понятие «образовательная рефлексия» и рассматривает рефлексию как вид деятельности [11, с. 203].

В основе данной работы лежит подход, при котором под рефлексией понимается эмоционально переживаемый вид мыслительной деятельности школьника, направленный на анализ, осмысление, переосмысление процессов и результатов собственной учебно-познавательной деятельности. С этих позиций рефлексивная деятельность предполагает, с одной стороны, осознанный подход учащихся к процессу обучения, самостоятельную оценку своей работы. С другой стороны рефлексия означает активную жизненную позицию школьника, креативный подход к учебной деятельности.

По мнению Л.С. Выготского, изучавшего генезис развития рефлексивных процессов в дошкольном возрасте в контексте развития мышления, рефлексия формируется в младшем школьном возрасте в процессе школьного обучения через усвоение научных знаний, что требует осознания и оценки хода собственных мыслей [2]. А.З. Зак указывает на появление рефлексии в мышлении детей в возрасте 11—12 лет [7].

Отмечают, что способность к рефлексии определяется способностью встать в позицию наблюдателя по отношению к своей деятельности. Процесс рефлексии индивидуален, он проявляется в мыслительной активности

и предполагает критическую реконструкцию реальности [6, с. 34—35]. На процесс рефлексии могут оказывать влияние многие факторы: индивидуально-типологические особенности личности, параметры психической организации индивида и т. д. С учётом указанных характеристик личности школьника рефлексия может приобретать несколько различные очертания. Однако в любом случае на передний план выходит активное переосмысление учащимися собственной позиции с привлечением приобретенных знаний. Такой подход даёт детям возможность не только сформировать и выразить своё мнение о происходящем, но и осознать наличие множества подходов к одному и тому же явлению действительности, что способствует развитию у учащихся толерантности и умения адекватно воспринимать окружающий мир.

Актуальность изучаемой проблемы обусловлена необходимостью разработки технологии обучения иностранным языкам, отличающейся ярко выраженным «рефлексивным» характером.

Объектом данного исследования является процесс обучения грамматической стороне иноязычной речи в начальной школе, в рамках которого применяется механизм рефлексии. В качестве предмета исследования выступает технология обучения грамматическому аспекту иноязычной речи с опорой на рефлексию.

Цель данного исследования заключается в теоретическом обосновании и разработке технологии обучения грамматическому аспекту иноязычной речи учащихся начальной школы с опорой на рефлексию.

В основе данной технологии формирования иноязычных грамматических навыков у младших школьников с опорой на рефлексию лежит концепция поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина, занимающая среди современных психологических теорий особое место. При таком подходе процесс обучения грамматической стороне иноязычной речи предполагает несколько этапов [3]:

Первый этап является мотивационным, так как он направлен на создание мотивации у детей к изучению нового грамматического явления, а также на активизацию речевого опыта учащихся.

Второй этап предполагает ознакомление с новым грамматическим явлением, чем обусловлено широкое использование средств наглядности, в частности различных символов и знаков. Однако последние выступают не как основной элемент, а лишь органично дополняют предложенную технологию формирования грамматической стороны иноязычной речи с опорой на рефлексию, где именно механизм рефлексии определяет дальнейшее выведение правила самим ребенком.

Реализация данного механизма требует от учителя, в первую очередь, постановки определенной учебной задачи. Постановка задачи должна быть направлена на поиск учащимися грамматических закономерностей в специально составленном учебном задании, которое включает в себя ранее изученный и новый грамматический материал.

Все задания имеют следующую структуру: они включают в себя текст, презентирующий новый грамматический материал, и послетекстовое задание, построенное по принципу наглядности, т. е. как таблица, схема, график и т. д. заполняемые или дополняемые учащимися с опорой на текст. Например:

Задание: Заполни пробелы в диалоге, внимательно прочитав все реплики!

Текст-презентация:

Karl: Hallo! Ich freue mich dich wieder zu sehen! Wie geht’s?

Helga: Hallo! Danke! Super! Ich freue ____ auch!

Karl: Wie erholtest du dich?

Helga: Wunderbar! Und wie erholtest du _____?

Karl: Ich auch. Und wie erholte sich dein Bruder?

Helga: Er erholte seht gut.

Karl: Das ist schön!

Послетекстовое задание: Исправьте ошибки в таблице, опираясь на текст.

ich	**du**	**er, sie, es**
erholtest dich	erholte sich	erhole mich

В основе контроля полученных результатов лежат несколько последовательно выполняемых учащимися процессов, составляющие в своей совокупности механизм рефлексии.

Во-первых, после выполнения учащимися определённого вида деятельности целесообразно обратить их внимание на необходимость зафиксировать полученные результаты. Возвращаясь к верным и неверным утверждениям учащиеся анализируют и интерпретируют изученную информацию.

Ученик 1: Helga: Hallo! Danke! Super! Ich freue dich auch! (неверный ответ)

Ученик 2: Helga: Hallo! Danke! Super! Ich freue mich auch! (верный ответ)

Во-вторых, при восстановлении последовательности действий, которые были выполнены учениками в ходе решения учебной задачи, учитель организует деятельность учащихся, направляя детей на правильный ответ, оказывает помощь при возникновении затруднений, и при этом использует наводящие вопросы.

При обсуждении всех грамматических операций у учащихся формируется представление о новом грамматическом явлении, они осознают новый принцип иностранного языка. Таким образом, на основе знаний, полученных на стадии осмысления, происходит соотнесение новой информации со старой, что способствует выявлению причинно-следственных связей между изучаемыми явлениями.

В целом данный этап имеет двухвекторную направленность и реализует сразу две задачи. Во-первых, учащиеся, исходя из собственных представлений, демонстрируют способность сформулировать усвоенный грамматический материал с опорой на графические средства наглядности (таблицы, схемы).

Во-вторых, необходимо проверить, насколько соотносится теория с практикой, т. е. следует обратиться к практическому применению учащимися полученных знаний, т. е. в ходе упражнений, направленных на тренировку данного грамматического явления.

Закрепление материала происходит на третьем этапе формирования грамматического навыка, в процессе которого осуществляется тренировка грамматического явления и проверка понимания детьми данного материала. С этой целью выполняются подстановочные, трансформационные упражнения, задания, направленные на отработку употребления грамматического явления по образцу или использования нужной грамматической формы в предложенных ситуациях.

В заключении хотелось бы отметить, что изучение теоретических основ использования рефлексии неразрывно связано с анализом практических аспектов организации учебной деятельности учащихся с применением рефлексии на уроках иностранного языка. К сожалению, на современном этапе рефлексия не достаточно используется в образовательном процессе. Между тем, большинство исследователей сходятся во мнении, что рефлексия должна стать неотъемлемой частью практики обучения иностранным языкам. Применение рефлексии в процессе обучения иноязычной речи способно обеспечить высокие результаты, так как у человека способного к самосознанию путь от первых трудностей до первых успехов значительно короче. При этом в обучении грамматической стороне речи принципиально важное значение имеет последовательный учет психологических особенностей формирования у младших школьников грамматического навыка.

Обращаясь к перспективам исследования дидактического потенциала рефлексии в обучении, отметим, что дальнейшая разработка вопросов осознанного овладения иностранным языком в начальной школе неразрывно связана с изучением роли и места рефлексии в развитии иноязычных грамматических навыков на начальном этапе обучения.

Видится целесообразным отметить также тот факт, что наряду с рефлексией обучаемыми своей деятельности, деятельности педагога и имевшего место педагогического взаимодействия в структуре рефлексии выделяют и такие компоненты, как: рефлексия педагогом деятельности ученика; рефлексия педагогом своей деятельности; рефлексия педагогом педагогического взаимодействия; рефлексия обучаемыми [4]. Иными словами, рефлексивные процессы «буквально пронизывают всю профессиональную деятельность педагога» [8, с. 85]. При этом педагогическая рефлексия рассматривается как важнейший фактор преодоления и предотвращения различных негативных явлений — ранние «педагогические кризы», «педагогическое истощение» и т. д. [9]. Таким образом, разработка технологии обучения иностранным языкам, имеющей «рефлексивную» направленность, предполагает обращение к понятию профессиональной рефлексии, которая является важным компонентом профессионализма педагога.

Список литературы:

1. Безгина Ю. Б. Современные подходы к пониманию термина «рефлексия» [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.gramota.net/articles/issn_1993-5552_2007_1_14.pdf (дата обращения — 30.05.2013).
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т. 4. М.: Педагогика, 1984.
3. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. Исследования мышления в советской психологии// Введение в психологию. М., 1976.
4. Гимпель Л.П. Педагогическая рефлексия в структуре профессиональной деятельности // Актуальные проблемы современной педагогики. Материалы международной заочной научно-практической конференции 15 февраля 2010 г. г. Минск, НП «Сибирская ассоциация консультантов» [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://sibac.info (дата обращения — 13.11.2013).
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: "Интор", 1996. — 542 с.
6. Дмитриева Т.В. Развитие рефлексии у студентов как педагогическая задача. Тюмень: Вестник. — 2009. — № 5. — С. 34—35.
7. Зак А.З. Экспериментальное изучение рефлексии у младших школьников //Вопросы психологии. М., 1978. № 2.

8. Кулюткина Ю.Н., Сухобской Г.С. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат. М.: Педагогика. 1990. — 104 с.
9. Митина Л.М., Митин Г.В., Анисимова О.А. Профессиональная деятельность и здоровье педагога. М.: Издательский центр «Академия». 2005.
10. Сластенин В.А. Профессиональное самосознание учителя // Магистр. — 1995. — №3. — С. 52—59.
11. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. — 416 с.
12. Циркин С.Ю. Справочник по психологии и психиатрии детского

КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Иванищенко Ольга Николаевна

Кель Анастасия Александровна
студенты 5 курса, отделение 050303 Иностранный язык,
Спасский педагогический колледж,
РФ, Приморский край, с. Спасское
E-mail: olga_gark@mail.ru

Матвеева Елена Федоровна
научный руководитель, преподаватель дисциплин иностранного языка
высшей категории, методист, отделение 050303 Иностранный язык,
Спасский педагогический колледж,
РФ, Приморский край, с. Спасское

На современном этапе развития методики преподавания иностранных языков в связи с анализом профессионально-педагогической деятельности всё большую актуальность приобретает компетентностный подход. Это связано с изменением приоритетного подхода в образовательном процессе — от рецептивно-репродуктивного метода обучения к личностно-ориентированной, развивающей, познавательно-деятельностной направленности.

Многие методисты, теоретики и практики, осмысливая и систематизируя требования, предъявляемые к современному учителю иностранного языка, предлагают разнообразные трактовки понятия «профессиональная компетентность» учителя. В специальной литературе встречаются такие термины, как «умения», «способности», «функциональные компоненты», «компетенции». В зависимости от трактовки эти понятия используются для описания структуры и содержания профессионально-педагогической деятельности.

Следует, однако, отметить, что в современной методике нет однозначного подхода к определению профессионально-педагогической компетентности учителя иностранного языка, несмотря на то, что все авторы в той или иной степени затрагивают методологический, педагогический, психологический и методический аспекты.

«Компетентностный подход — это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов» [7]. Главной целью компетентностного подхода является не передача как можно большего количества знаний, а развитие способности использовать полученные знания и умения самостоятельно их приобретать. Современное общество диктует требования и необходимость перехода к компетентностному подходу: ускорение темпа жизни, быстро изменяющиеся условия жизни, переход к информационному обществу. В настоящее время компетентным скорее является не специалист, обладающий энциклопедическими знаниями, а сотрудник, который способен адаптировать имеющиеся у него знания к реалиям жизни, не способный выстоять в условиях конфликта индивид, а личность, обладающая способностью конфликт разрешить и договориться.

В процессе модернизации компетентностный подход рассматривается как парадигма, определяющая современные стандарты образования и предъявляющая требования, которым может вполне соответствовать не просто «хороший специалист», а «хороший сотрудник» (О.Е. Лебедев). С этой точки зрения предусматривается не только обладание профессиональными, но и личностными компетенциями.

Формирование профессионально-педагогической компетентности является конечной целью обучения студентов педагогических вузов. Основу критериев эффективности образовательного процесса в вузе составляет уровень сформированности профессиональных компетенций будущего учителя [1]. В.А. Сластенин считает, что понятие профессиональной компетентности педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм [8]. Он отмечает, что содержание подготовки педагога той или иной специальности представлено в квалификационной характеристике — нормативной модели компетентности педагога, отображающей научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков [8].

«Квалификационная характеристика — это, по существу, свод обобщенных требований к учителю на уровне его теоретического и практического опыта» [8]. В соответствии с традиционным подходом, профессиональные компетенции — это знания, умения, навыки. При этом методист определяет психолого-педагогические и специальные знания как предпосылку для интеллектуальных и практических умений и навыков. Модель профессиональной компетентности представляется им как единство теоретической и практической готовности учителя. Педагогические умения он объединяет в четыре группы:

1. Умения формулировать конкретные педагогические задачи в соответствии с определенным коллективом учащихся, учитывая их готовность к овладению новыми знаниями.

2. Умения планировать и проектировать собственную деятельность, выбирать формы, методы и средства организации учебно-воспитательного процесса.

3. Умения создавать необходимые условия (материальные, морально-психологические, организационные, гигиенические и др.); активизировать личность школьника, развивать его деятельность, превращающей его из объекта в субъект воспитания; организовывать и развивать совместную деятельность.

4. Умения оценивать результаты педагогической деятельности: самоанализ и анализ образовательного процесса и результатов деятельности учителя; определение нового комплекса доминирующих и подчиненных педагогических задач.

Теоретическая готовность предполагает, согласно В.А. Сластенину, наличие аналитических, прогностических, проективных, а также рефлексивных умений. Содержание практической готовности выражается во внешних умениях, т. е. действиях, которые можно наблюдать. К ним методист относит организаторские (мобилизационные, информационные, развивающие, ориента-

ционые) и коммуникативные (перцептивные, умения педагогического общения) умения [8].

В соответствии с проектом аттестации преподавателей иностранных языков для средней и высшей школы понятие профессионально-педагогическая компетентность трактуется как совокупность профессионально-педагогических компетенций и профессионально значимых качеств личности, обеспечивающих готовность выпускника к профессиональной деятельности (…) и дальнейший профессиональный рост [9, с. 77].

Как видно из определения, понятие «компетентность» рассматривается как общее, интегрирующее по отношению к входящим в неё компонентам — «компетенциям».

В «Предложениях по аттестации преподавателей иностранного языка», составленных Е.Н. Солововой при участии В.В. Сафоновой, К.С. Махмурян, предлагается оценивать профессиональную компетенцию преподавателя иностранного языка на основе следующих базовых параметров:

- коммуникативная компетенция
- профессиональная компетенция
- общекультурная компетенция [11, с. 382].

Коммуникативная компетенция включает в себя языковую, речевую и социокультурную компетенции. Профессиональная компетенция складывается из умений: в планировании, организационных умений, умений в обеспечении контроля и оценивания, аналитических, исследовательских и профессионально-коммуникативных умений; компетенций: психолого-педагогической и филологической; а также личностных характеристик. Следует отметить, что общекультурная компетенция представлена в различных показателях коммуникативной и профессиональной компетенций [там же].

Методисты И.Л. Колесникова и М.В. Томашевич представили компетенции, входящие в структуру профессионально-педагогической компетентности, в виде взаимодействующих компонентов: общепедагогическая

компетенция (включает психолого-педагогическую и методическую) — общекультурная — коммуникативная компетенция.

Под общекультурной компетенцией понимают, как правило, широкую общегуманитарную подготовку учителя, его кругозор, общий уровень культуры и образованности. Под коммуникативной компетенцией понимают способность и готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка. «Коммуникативная компетенция не является личностной характеристикой того или иного человека; её сформированность проявляется в процессе общения» [9, с. 79]. Степень коммуникативной компетенции определяется уровнем владения навыками и умениями в основных видах речевой деятельности.

Психолого-педагогическая компетенция связана с владением учителем знаний в области психологии и педагогики, а также умением применять эти знания в своей педагогической практике.

Методическая компетенция определяется как способность обучать иностранному языку с учётом целей (практической, образовательной, воспитательной, развивающей) и условий, а также возраста, уровня обученности и индивидуальных особенностей учащихся. Авторы трактуют методическую компетенцию как способность, исходя из следующего определения: «способности представляют собой высокий уровень развития общих и специальных знаний, умений, навыков, обеспечивающих успешное выполнение человеком различных видов деятельности» [9, с. 81].

Ознакомившись с многочисленными трактовками понятия «профессионально-педагогической компетентности», можно сделать вывод, что «профессиональная компетентность есть способность и готовность к деятельности, основанная на знаниях, включающая морально-нравственную, познавательно-творческую, информационно-коммуникативную и технологическую составляющие» [5].

Таким образом, понятие «профессиональная компетентность» на современном этапе развития системы образования многоаспектно и постоянно

дополняется новыми компонентами. Учитель осваивает сегодня новую, практико-преобразующую компетенцию, возрастает объем и качество исследовательской составляющей в педагогической работе, что связано с изменением содержания и подходов к педагогической деятельности [2, с. 74].

В настоящее время существует достаточно много классификаций по оценке профессиональной компетенции учителя иностранного языка. Одна из них разработана в рамках проекта «Оценка профессиональной деятельности учителя в целях обеспечения качества обучения» под эгидой Британского совета. В ней приняли участие специалисты в области обучения иностранным языкам Московского государственного лингвистического университета и Рязанского государственного педагогического университета им. С.А. Есенина. Координатор проекта — профессор МГЛУ Т.А. Казарицкая [6].

Авторы стремились разработать систему оценки, позволяющей всесторонне, максимально объективно проанализировать работу учителя на разных этапах его деятельности.

После исследований российской и зарубежной практики была предложена классификация ситуаций оценки, собран «банк» существующих показателей и критериев. Авторы разработали систему оценки профессиональной деятельности учителя иностранного языка, которую можно применять в условиях средней школы, причем данная система включает как материалы и инструменты, позволяющие оценить компетентность учителя специально созданной комиссией или коллегами (административная оценка), так и инструментарий для самооценки. В основу разработанной системы оценки были положены принципы систематичности, комплексного подхода, всесторонности и относительной объективности, а также принцип прозрачности и партнерства участников.

Разработанный пакет документов включает оценочные листы, карты, рекомендации и инструкции к их использованию, а также комплект форматов для самооценки уровня профессиональной деятельности [6]. Данная система

позволяет выявить уровень профессиональной подготовленности не только работающего учителя, но и студента-практиканта.

В период прохождения педагогической практики студентами 4 курса Спасского педагогического колледжа отделения Иностранный язык были использованы некоторые инструменты, предложенные авторами системы, а именно оценочные листы посещения пробного урока, которые заполняли методисты, и листы самооценки студента-практиканта. В исследовании приняли участие 16 человек. В результате было выявлено, что методисты определили высокий уровень сформированности профессиональной компетентности у 4 студентов-практикантов (25 %), средний уровень — у 7 студентов-практикантов (44 %), низкий уровень сформированности профессиональной компетентности был определен у 5 студентов-практикантов (31 %). Показатели самооценки следующие: высокий уровень — у 3 студентов (19 %), средний уровень — у 5 студентов (31 %) и низкий уровень сформированности профессиональной компетентности у 8 студентов-практикантов (50 %).

Данные результаты могут свидетельствовать о недостаточном уровне сформированности умения анализировать собственную деятельность, но в то же время сопоставление самооценки студентов с результатами внешней оценки, проведенной методистами, может способствовать формированию у них адекватного подхода к своей деятельности.

Анализ научных исследований позволяет сделать вывод, что в современной педагогической науке компетентностый подход, по выражению Е.Ю. Гукемухова, представляет собой проблему [4]. На современном этапе исследователи предлагают различные варианты осмысления компетентностного подхода: «компетентостный подход — проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность» (И.Д. Фрумин); «компетентостный подход реализуется как обобщенное условие способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций (В.А. Болотов)» [4].

Предполагают, что наличие многих точек зрения в вопросе о компетентностном подходе связано с тем, что до сих пор в педагогической науке нет единой трактовки терминов «компетенция» и «компетентность». Одни авторы используют термин «компетенция», подразумевая под ним то, что другие обозначают как «компетентность». Такая ситуация затрудняет отбор критериев для качественной и количественной оценки профессионально-педагогической компетентности учителя. По определению теоретика компетентностного подхода А.В. Хуторского, компетенция это — готовность человека к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной жизненной ситуации. Компетентность же — это совокупность личностных качеств (ценностных ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), это способность к деятельности в определенной личностно-значимой сфере [4].

Таким образом, компетентность учителя иностранного языка может быть определена как совокупность профессиональных и личностных качеств (компетенций) педагога, определяющая эффективность его педагогической деятельности.

Список литературы:

1. Безукладников К.Э., Карпушина Е.Е. Оценка профессиональной компетенции будущего учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. — № 6. — 2009. — С. 87.
2. Белоножкина Е.Г. Профессиональная компетенция учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. — № 5. — 2009. — С. 74.
3. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2009. — 304 с.
4. Гукемухов Е.Ю. Роль компетентностного подхода в повышении качества образования, Федеральное государственное научное учреждение Институт теории и истории педагогики Российской академии образования // [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.itiprao.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=154:confrolcompetpodhoda&catid=42:jaroslavlconfmater (дата обращения 05.01.2013).

5. Дидактика и компетентность в профессиональной деятельности преподавателя медицинского вуза и колледжа. Руководство для преподавателей / Под ред. М.Г. Романцова, М.Ю. Ледванова, Т.В. Сологуб. Издательство «Академия Естествознания», 2010. [Электронный ресурс] Научная электронная библиотека монографии, изданные в издательстве Российской Академии Естествознания // [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.monographies.ru/73 (дата обращения 05.01.2013).
6. Казарицкая Т., Голованова И., Каплич Л., Уварова И., Цветкова Т. Компетентность учителя: инструментарий оценки и самооценки [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.conf-a.narod.ru/03.1-2.10.2012.pdf (дата обращения 05.01.2013).
7. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. — 2004. — № 5. — С. 3—12 [Электронный ресурс] Педагогическая библиотека // [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.pedlib.ru/Books/3/0389/3_0389-1.shtml (дата обращения 05.01.2013).
8. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И. и др. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений М.: Школа-Пресс, 1997. — 512 с. [Электронный ресурс] Библиотека Гумер — Педагогика // [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog (дата обращения 05.01.2013).
9. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2007. — 288 с.
10. Фролова С.В., Фролова М.А. Компетентностный подход в образовании: основные этапы становления и тенденции изменений в профессиональном образовании [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://rudocs.exdat.com/docs/index-29211.html#1222355 (дата обращения 05.01.2013).
11. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. 4-е изд. М.: Филоматис: Издательство «Омега-Л», 2010. — 480 с.

ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТИ ДЕВУШЕК ПОДРОСТКОВО-ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА ОТ ПЕДАГОГА

Казикова Екатерина Петровна
магистрант 1 курса, психолого-педагогический факультет РГПУ им. А.И. Герцена, РФ, г. Санкт-Петербург
E-mail: kaz444@yandex.ru

Зверева Светлана Викторовна
научный руководитель, д-р психол. наук, профессор кафедры «Психологии и психофизиологии ребенка» РГПУ им. А.И. Герцена, РФ, г. Санкт-Петербург

Статья посвящена проблемам поиска подростками материнской любви за пределами семьи (в связи с отсутствием положительного эмоционального отношения к родителям), и удовлетворения потребности в любви и привязанности за счет общения и взаимодействия с педагогом, которые являются на сегодняшний момент практически неизученными. Как правило, педагоги, сталкиваясь с данной проблемой, затрудняются в выборе способа реагирования на проявляемую по отношению к нему привязанность со стороны ученицы, что имеет связь с неосведомленностью о индивидуально-личностных особенностях данной категории учащихся и причинах подобной зависимости или, как говорят подростки, «любви». В статье рассматривается, все чаще встречающаяся среди подростков, эмоциональная зависимость от педагога, имеющая, в ряде случаев, тесную взаимосвязь с невротической потребностью в любви и привязанности. В статье представлены индивидуально-личностные особенностей девушек с сформированной эмоциональной зависимостью, а также данные относительно степени распространенности данного явления.

Ключевые слова: невротическая потребность в любви и привязанности, тревожность, эмоциональная зависимость, эмоционально-личностное развитие, потребность в безопасности, любовная аддикция, механизмы психологических защит личности.

Проблема формирования положительного эмоционального отношения ребенка к родителям является одной из актуальных в психологии развития

и психологии личности (З. Фрейд, Э. Эриксон, К. Хорни, Дж. Боулби, М. Эйнсворт, А. Валлон, Л.С. Выготский, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин). В зарубежной психологии данная проблема изучалась в контексте удовлетворения врожденного сексуального влечения (З. Фрейд), формирования чувства базового доверия к миру (Э. Эриксон), удовлетворения взрослым потребности ребенка в чувстве безопасности, а также потребности в любви и привязанности (К. Хорни) [1; 4; 10; 12].

На сегодняшний день все чаще имеет место феномен поиска материнской любви и удовлетворения потребности в безопасности и привязанности за пределами семьи, когда «объектом любви» и смыслом жизни становится педагог (учитель, тренер и т. п.). Подобная ситуация отражает факт присутствия эмоциональной зависимости от педагога. Под эмоциональной зависимостью (э.з.) понимается психологическое состояние человека, когда постоянное присутствие и/или забота другого считается необходимой для обеспечения чувства личной безопасности, следствием которой является «иллюзия любви» к педагогу [13]. Стоит отметить, что подобное явление характерно в основном для девушек 13—20 лет. Для подтверждения данного факта достаточно в сети Интернет получить результат поиска на запрос: «Люблю свою учительницу». На форумах о своих возвышенных чувствах к педагогу, переживаниях по этому поводу, своих «страданиях» повествует поистине большая группа девушек подростково-юношеского возраста. Нами выделены следующие основные причины подобного отношения к педагогу со стороны подростков, некоторые из которых, связанны с периодом развития в раннем детстве:

1. Неблагоприятный вариант привязанности к матери (или ее отсутствие) и аффективных взаимоотношений [6; 11].

2. Низкая эмоциональная связь с матерью;

3. Искажение образа детско-родительских отношений [4];

4. Дефицит общения и тактильного контакта с близким взрослым (дефицит внимания) [4];

5. Отсутствие у матери базовых характеристик, обусловливающих формирование надежной, безопасной привязанности: эмоциональное принятие ребенка; чувствительность, сензитивность к поведению ребенка; постоянство, последовательность и т. д. [6];

6. Особенности воспитательного стиля и стиля общения, как фактора риска нарушений эмоционально-личностного развития ребенка [2; 4];

7. Неудовлетворена потребность в безопасности на ранних этапах развития, а также потребность в любви и привязанности в последующем;

8. Наличие невротической потребности в любви и привязанности [10].

Вопросы, связанные с процессом построения и развития детско-родительских отношений, их влиянием на эмоционально-личностное развитие ребенка, типами привязанности в аспекте особенностей эмоциональной связи «ребенок-взрослый» изучены на настоящий момент времени весьма подробно, как, собственно, и сама проблема, связанная с нарушениями в сфере детско-родительских отношений. Достаточно четко в литературе обозначены варианты нарушений и их причин в системе взаимоотношений «родитель-ребенок» (способствующих возникновению обозначенного выше феномена). А также характеристика потребности в любви и привязанности, которая является, по всей видимости, основной причиной поиска материнской любви за пределами семьи, вследствие неудовлетворенности обозначенной потребности [1; 6; 7; 8; 9; 10; 12]. Желание абсолютной любви, постоянного внимания, обозначенное как «невротическая потребность в любви» и связанные с ней индивидуальные психологические особенности, находят отражение в работах К. Хорни [10]. Однако в литературных источниках не удалось обнаружить работ, в которых представлены данные относительно процесса формирования и течения эмоциональной зависимости от педагога. В процессе развития подобной аддикции Ц.П. Короленко и Н.В. Дмитриевой выделены лишь несколько общих этапов:

1. Период, при котором интенсивные эмоциональные переживания будут иметь положительный знак.

2. Развитие фантазирования. Происходит связь ранее имевшихся фантазий с реальным объектом, что несет радость и чувство освобождения от неприятных ощущений жизни как неинтересной и серой. Любовный аддикт на пике фантазирования проявляет все большую требовательность, что способствует уходу «объекта любви» от этих отношений.

3. Развитие осознания того, что в отношениях не все в порядке. На каком-то этапе любовному аддикту приходится признать, что его покидают. Появляются явления отнятия, для которых характерны депрессия, дистимия и безразличие. Начинается анализ произошедшего с целью вернуть все назад. Отношения разрушаются [5].

Кроме того, в литературных источниках не обнаружено информации, имеющей отношение к индивидуально-личностным особенностям девушек подростково-юношеского возраста, характеризующихся высокой степенью сформированности эмоциональной зависимости от педагога.

В связи с вышесказанным, нами в процессе исследования затронут вопрос, касающийся актуальности и известности специфики данной проблемы среди девушек 16—20 лет и распространенности среди них сформированной эмоциональной зависимости от педагога, связанной с невротической потребностью в любви и привязанности. Также изучению подлежали некоторые индивидуально-личностные характеристики девушек данного возраста с целью выявления психологических составляющих склонности к формированию любовной аддикции и структурных компонентов уже имеющейся эмоциональной зависимости.

Статистическая обработка полученных данных включала в себя первичный статистический анализ, вычисление средних значений, стандартных отклонений, корреляционный анализ с помощью программы Microsoft Excel и проверку достоверности полученных различий при помощи t-критерия Стьюдента и H-критерия Крускала-Уоллиса.

Методика проведения исследования. Была проведена экспериментальная работа, связанная с выявлением степени актуальности затронутой проблемы

и известности ее специфики среди девушек 16—20 лет (n=50), наличия у данной группы испытуемых предрасположенности к формированию эмоциональной зависимости, определение степени ее сформированности, предпочитаемого способа решения этой проблемы испытуемыми (анкетирование). Помимо этого, был использован проективный рисуночный тест «Человек под дождем». Интерпретация полученных данных осуществлялась по собственному разработанному ключу, с выделением следующих шкал: самооценка, положение в обществе (определение уровня самооценки и удовлетворенности положением в обществе); деятельная активность (общая активность, направленная во вне, распоряжение ресурсами организма); способ решения проблем (определение предпочитаемой формы реакции на возникшие трудности); тревожность (оценка уровня тревожности); разум и чувства (определение соответствия потребностей (их силы) социально приемлемому удовлетворению, наличие контроля над собственными действиями и эмоциональными реакциями). Также исследовалась система психологических защит личности с помощью опросника Плутчика-Келлермана-Конте «Индекс жизненного стиля».

Основные результаты исследования. Нами осуществлялось сопоставление и анализ полученных данных двух групп девушек, различающихся по степени сформированности эмоциональной зависимости от педагога и актуальности данной проблемы. Результаты корреляционного анализа позволили заключить, что проблема эмоциональной зависимости от педагога нелинейна, т. е. имеется нормативный уровень проявления привязанности и любви к педагогу и пограничные состояния: 1. Полное отсутствие предрасположенности к эмоциональной зависимости, что предполагает нарушения в развитии эмоционально-личностной сферы. 2. Состояние характерное для невротической потребности в любви и привязанности. Кроме того, имеющаяся выборка оказалась гетерогенной относительно степени сформированности э.з., т. е. имеются различные пути к проблеме эмоциональной зависимости, формированию стойкой зависимости от педагога,

в связи с чем, выборка была нами подразделена на 4 группы по результатам первичного анализа эмпирических данных:

- Группа 1: высокая степень сформированности э.з. от педагога и актуальность данной проблемы (8 %).
- Группа 2: высокая предрасположенность к формированию э.з. от педагога (18 %).
- Группа 3: оптимальные значения показателей предрасположенности к э.з (60 %).
- Группа 4: отсутствие предрасположенности к э.з. от педагога (14 %).

Далее осуществлялось сопоставление полученных данных выше указанных четырех групп. В первой группе эмоциональная зависимость от педагога полностью сформирована, в остальных группах низкая степень ее сформированности, но при этом, во второй группе она существенно выше по сравнению с 3 и 4 группами. Немаловажно, что данная проблема актуальна для всех испытуемых в большей или меньшей степени. Сопоставление среднегрупповых значений относительно решения проблемы э.з. за счет педагога, показало, что только испытуемые первой группы склонны к данной тенденции, перекладывая ответственность за происходящее на преподавателя (при $p \leq 0{,}025$) (см. Таблица 1). Оценив уровень тревожности мы получили результаты, указывающие на то, что она несколько выше в первой группе, но при этом, ее уровень является высоким во всех группах кроме второй, где уровень тревожности находится на верхней границе среднего оптимума (см. Рисунок 1).

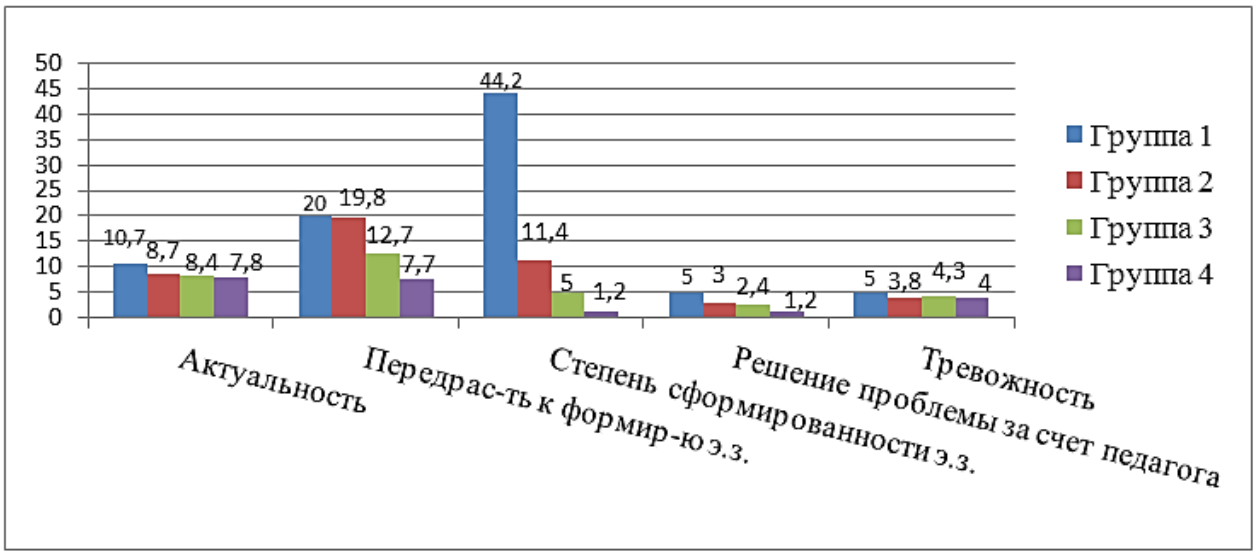


Рисунок 1. Среднегрупповые показатели (в баллах) испытуемых групп 1—4 (Анкетирование, «Человек под дождем»)

Что касается механизмов психологических защит, то нами установлено, что в группе эмоционально зависимых испытуемых доминирующие формы защиты работают в комплексе, т. к. процент различий частоты их использования минимальный: 1. Проекция (69 %), 2. Компенсация (67 %), 3. Реактивное образование (65 %), 4. Замещение (61,5 %). При этом, частота использования компенсации достоверно выше по сравнению с остальными тремя группами (при $p \leq 0{,}025$) (см. Таблица 1). А также, на уровне тенденции, в группе 1 выше частота использования проекции (см. Рисунок 2). Значения ОНЗ в группе 1 и 3 достоверно выше при $p \leq 0{,}05$ (см. Таблица 1). Каждая из этих трех защит, во- первых, предполагает выход из внутреннего конфликта за счет другого человека, т.е. на другого проецируются негативные черты, за счет другого снижаются депрессивные чувства и переживания, и смещается агрессия или другие негативные чувства на другого (на более слабый объект взаимодействия). Таким образом, данное трио защит позволяет снять с себя ответственность за все происходящее. Во-вторых, будет отмечаться невысокий уровень самоконтроля, т.к. замещение подразумевает потенциальную агрессию, реакции-заместители физических насильственных действий, которые прямо представляют агрессию (ругань, иногда с использованием неинвективной

лексики). Также в ситуации проявления существующих противоречий личность с доминирующей проекцией склонна к проявлению характеристик поведения, формирующегося на базе наиболее конфликтогенных мотиваций активно оборонительного поведения и самоутверждения. Кроме того, данные формы доминирующих защит не позволяют полностью осознать степень нанесенного вреда другому субъекту. Кроме того, им будет свойственно избегание тесных эмоциональных контактов с окружающими, т. к. в случае появления малейшего противоречия срабатывает замещение, компенсация предполагает снижение выраженности негативных чувств с помощью переключения внимания человека с оценок и анализа травмирующих личностных свойств и опыта на другие, более нейтральные или потенциально позитивные качества и навыки, т. е. по сути — уход в деятельность. Ко всему прочему, проекция не позволяет заняться интроспекцией и глубоким самоанализом. Стоит отметить, что А. Адлер описывал неудачные компенсации, которые в случае педагогических и психологических ошибок значимых людей способны у субъекта действия сформировать комплекс неполноценности, требующий уже определенных невротических компенсаторных механизмов, в нашем случае в группе 1 — невротическая потребность в любви и привязанности.

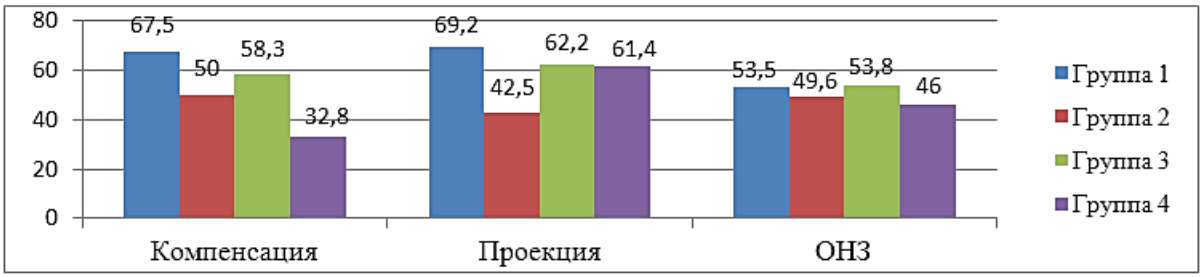


Рисунок 2. Особенности механизмов психологических защит в группах 1—4 (%)

В группе 1 возможны патологические варианты компенсаторного поведения. Наиболее распространенным из последних являются все формы зависимостей. То есть в нашем случае, по всей вероятности, эмоциональная зависимость от педагога — ни что иное, как компенсация дефицита

материнской любви и неудовлетворенной потребности в защите, что подтверждает установленное достоверное различие по частоте использования компенсации (см. Таблица 1). В личности с такой иерархией психологических защит сочетаются примитивные и высшие социальные свойства, качества, формы поведенческих реакций, также высока вероятность того, что испытуемые группы 1 относятся к экстравертированному типу. Также стоит отметить, что для эмоционально зависимых испытуемых характерны: непостоянство эмоционального состояния, низкий уровень развития рефлексии, невыраженность способности к интроспекции, т. к. имеющееся иерархия защит экстрапсихического плана подразумевает выход из внутреннего конфликта путем «выброса» во вне всех негативных чувств, имеющихся переживаний. Таким образом, можно констатировать, что эмоционально зависимые испытуемые склонны к так называемой тенденции «бегство от себя».

Таблица 1.

Оценка достоверности полученных различий (Н-критерий Крускала-Уоллиса) в группах 1—4

№	Признак	Группа 1	Группа 2	Группа 3	Группа 4	Н эмп.	Критич. знач.	Р
		Среднее значение						
1	Решение проблемы э.з. от педагога	5	3	2,4	2	10,48	9,35	0,025
2	Компенсация	67,5	50	58,3	32,8	9,98	9,35	0,025
3	ОНЗ	53,5	49,61	53,87	46	7,83	7,81	0,05

Обращает на себя внимание также то, что при имеющемся высоком уровне тревожности, испытуемые группы 1 редко используют отрицание (36,5 %) и вытеснение (23 %), т. к. обе эти формы психологических защит позволяют эффективно снизить тревожность. Таким образом, эмоционально зависимые испытуемые будут отличаться критическим принятием себя и социального мира, невыраженной способностью бессознательного забывания событий, имеющих отрицательный смысл, т. е. негативные аспекты окружающей действительности будут доступны их восприятию, что объясняет имеющийся нестандартный комплекс доминирующих защит регулирующих поведение

и деятельность. Кроме того, с учетом высокого уровня тревожности и неустойчивостью эмоционального состояния, испытуемые с сформировавшейся эмоциональной зависимостью к педагогу будут с высокой степенью вероятности характеризоваться нейротизмом, следствием чего будет в случае конфликта или «эмоционального взрыва», направленность всех негативных переживаний и эмоций не на обидчика, а на себя, т. е. имеют место мазохистские проявления.

Также нами выявлены особенности иерархии психологических защит в группе 2, в которой испытуемые отличаются высокой предрасположенностью к формированию э.з. от педагога. Отметим, что по сравнению с остальными тремя группами, значительно реже используется проекция (см. рисунок 2), а также реже используется компенсация, по сравнению с 1 и 3 группами (при $p \leq 0{,}025$) (см. Таблица 1). Иерархия доминирующих форм защит в группе 2 выглядит следующим образом: 1. Регрессия (55,5 %), 2. Замещение (54,5 %), 3. Отрицание (50,3 %), 4.Компенсация (50 %). Данные защиты, как и в первой группе, работают в комплексе, но при этом, испытуемые 2 группы отличаются использованием более примитивных форм защит, т. к. регрессия и отрицание — низшие формы психологических защит.

По сравнению с первой группой, во второй группе не так сильно выражена тенденция «бегства от себя» и потенциальная конфликтность, испытуемые второй группы более эмоционально стабильны, отмечается неумение конструктивно решать конфликты. Регрессия в качестве доминирующей в структуре системы эгозащитных механизмов может затруднить развитие таких личностных качеств, как уверенность в себе, устойчивость и упорство при достижении поставленных перед собой целей. Еще одна трудность для испытуемых второй группы — это принятие решений, адекватных ситуации и обстоятельствам. Как правило, в ситуации дефицита времени и конфликта эти решения не соответствуют степени сложности конфликтной ситуации. Имеет место склонность переоценивать свои возможности, существенно снижая объективные ситуационные трудности.

Есть признаки, по которым 2 группа сходна с группой 3 (использование регрессии), где отмечаются среднестатистические возрастные тенденции относительно доминирующих механизмов психологических защит: 1. Проекция (62,2 %), 2. Регрессия (61,9 %), 3. Компенсация (58,3 %).

Что касается группы 4, в которой испытуемые характеризуются отсутствием предрасположенности к формированию э.з., то доминирующие формы защиты таковы: 1. Проекция (61,4 %), 2. Регрессия (53 %), 3. Реактивное образование (50 %). Здесь обращает на себя внимание процентный разрыв относительно частоты использования первой и второй защиты, т. е. преимущественно используется проекция в ситуации конфликта, что характеризует испытуемых 4 группы, как акцентуантов. Также выявлено редкое использование компенсации, по сравнению с остальными группами (при $p \leq 0{,}025$) (см. Таблица 1, Рисунок 2). А также испытуемые данной группы имеют самые низкие значения ОНЗ (при $p \leq 0{,}05$) (см. Таблица 1, Рисунок 2), которые отражают средний оптимум.

Таким образом, группа 3 и 4 отражает общепопуляционные возрастные и половые особенности.

В итоге, мы можем констатировать, что проблема эмоциональной зависимости от педагога достаточно распространенное явление среди девушек 16—20 лет, для них она отнюдь небезызвестна и, в подавляющем большинстве случаев, актуальна. При этом, мы можем говорить об имеющейся нормативной «зависимости» от педагога, когда отсутствует фиксация на фигуре педагога, испытываемые чувства к нему не переходят границу симпатии или возможен вариант, когда предрасположенность к э.з. может отсутствовать. А второй путь развития — неудовлетворенная потребность в любви и привязанности приобретает невротический характер, мысли о любимом педагоге доминируют в сознании, становясь сверхценной идеей, присутствует навязчивый страх быть покинутым. В этом случае, обобщенный портрет эмоционально зависимой личности будет следующий:

- Высокая степень сформированности э.з. от педагога и предрасположенности к ней, осведомленность по данной проблеме, высокая степень ее актуальности.
- Ригидность, скованность, высокий уровень тревожности.
- Низкая адаптация к проблемным ситуациям, временами проявление бессилия в сложных ситуациях. Предпочтительно избегание проблем, не редко путем переключения и замещающей деятельности, если не сработало реактивное образование в случае постоянных попыток решить данную проблему с помощью педагога и проблема э.з. не стала чрезвычайно актуальной.
- Временами может отмечаться погруженность в себя, уход в фантазии.
- Доминирует отрицательный фон настроения.
- Эгоцентрическая личностная направленность, сосредоточенность на переживаниях своих личностных недостатков.
- «Бегство» от реальности и самого себя посредством изменения своего психического состояния, которое достигается фиксацией на «объекте любви» или интерпретируется доминирующими формами психологических защит (проекция, компенсация, реактивное образование).
- Границы собственного «Я» размыты.
- Диссонанс между разумом и чувствами: несоответствие потребностей (их силы) социально приемлемому удовлетворению. Низкий контроль над собственными действиями и эмоциональными реакциями под влиянием сильных чувств.
- Наличие мазохистских тенденций.
- Непостоянство эмоционального состояния.
- Экстравертированность.
- Высокая ОНЗ.
- Комплекс неполноценности, требующий определенных невротических компенсаторных механизмов.

- Высокий уровень невротизации в случае чрезмерно высокой актуальности проблемы э.з.

Список литературы:

1. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. М., 2004 — 232 с.
2. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. М., 1988 — 246 с.
3. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека. СПб.: Питер, 2005 — 416 с.
4. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М.: Гардарики, 2006. — 320 с.
5. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Социодинамическая психиатрия. М., Академический Проект, Екатеринбург, Деловая книга. 2000. — 460 с.
6. Криттенден П.М. Теория привязанности. Методология и практическое применение. // Неопубликованный материалы семинара/ СПб, 1999—2002.
7. Райе Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2000. — 198 с.
8. Спиваковская А.С. Как быть родителями. М., 1986. — 156 с.
9. Хоментаускас Г.Т. Семья глазами ребенка. М.: Педагогика, 1989. — 189 с.
10. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. М.:Айрис-пр., 2004. — 464 с.
11. Ainsworth M.D. Salter, Wittig B.A. (1969). Attachment and Exploratory Behaviour of One-year-olds in a Strange Situation // Foss B.M. (ed.). Determinants of Infant Behaviour. London: Methuen; New York: Barnes & Noble. Vol. 4.
12. Bowlby J.A. secure base: Parent-child attachment and healthy human development. N.Y.: Basic Books, 1988.
13. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.overcoming-x.ru/site/solitude7 (дата обращения 23.10.2012)

РОЛЬ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ ИСКУССТВ» В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Козлова Александра Павловна
магистрант кафедры Художественного образования и истории искусств художественно-графического факультета
ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет»,
РФ, г. Курск
E-mail: al.pal.121@yandex.ru

Шабанова Ольга Петровна
научный руководитель, д-р пед. наук, профессор кафедры Художественного образования и истории искусств
ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет»,
РФ, г. Курск

Формирование профессиональной компетентности становится одной из ключевых проблем отечественного образования в условиях внедрения ФГОС ВПО третьего поколения. Смена образовательной парадигмы в России — процесс долгий и неоднозначный. Перед нами стоит задача не только не потерять многолетний опыт отечественной школы в становлении профессионально компетентного педагога, который способен стать ретранслятором основных культурных, духовных и эстетических ценностей и идеалов последующим поколениям, но и привнести в этот процесс инновационные смелые идеи, которые могут обеспечить конкурентоспособность нашей образовательной системы в мировом образовательном пространстве.

Проблема профессиональной компетентности особенно остро встала в последние десятилетия; свидетельством данного утверждения является значительно выросшее количество работ, посвященных исследованию формирования данного феномена.

Пристальное внимание к термину «профессиональная компетентность педагога» во многом связано с новыми федеральными государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования, которые во главу угла ставят овладение будущими педагогами ряда компетенций.

Феномен профессиональной компетентности занимает значительную часть исследований современных зарубежных и отечественных ученых, среди которых следует выделить В.Г. Бочарову, Н.Ф. Маслову, А.В. Нестерова, В.А. Сластенина, Дж. Равена, М.В. Фирсова, Е.И. Холостову, Б.Ю. Шапиро, и др. Непосредственно изучением формирования и повышения профессиональной компетентности педагога занимались В.А. Антипова, Н.В. Бачманова, Е.В. Бережнова, Б.Л. Вульфсон, С.И. Григорьев, М.П. Громкова, Л.Г. Егорова, И.А. Зимняя, В.П. Зинченко, В.И. Загвязинский, О.Ю. Ипатьева, М.С. Каган, Д.Ф. Карева, В.М. Ковалева, С.Ю. Ключников, О.А. Козырева, В.А. Кузнецов, Н.В. Кузьмина, В.К. Лебедко, Р. Лалле, Ж.М. Леклерк, Р.А. Лозовская, В.М. Рогинский, С.С. Савончик, В.А. Сластенин, В.Д. Шадриков и др.

Однако, к сожалению, в условиях подобной подготовки молодых педагогов, к процессу становления в стенах вуза профессионально компетентной личности подходят формально. И главное, что основная проблема заключается не в том, что обращение исключительно к стандартам в образовательном процессе позволяет подготовить специалиста весьма узкого профиля, для конкретной области профессиональной деятельности, а в том, что в основу подготовки будущих учителей берутся методы и технологии, не способные в достаточной степени активизировать весь потенциал бакалавра педагогического образования.

Феномен профессиональной компетентности не имеет однозначного толкования. Мы приведем некоторые использованные в нашем исследовании определения:

- «специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода, предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия» [5, с. 6];
- компетентность «есть актуальное проявление компетенции» [1, с. 17], т. е. применение ее непосредственно на практике;

- «единство его (педагога) теоретической и практической готовности к деятельности <…>» [4, с. 40];
- «интегральная многоуровневая профессионально значимая характеристика личности и деятельности педагога, опосредующая результативный профессиональный опыт» [3];
- «интегративная характеристика, включающая в себя научно-теоретическую, методическую и психолого-педагогическую подготовку, а также профессиональные умения и умения творческой и исследовательской деятельности» [2].

Художественное образование в связи с появлением синтетической предметной области «Искусство» в школе, которая включает в себя такие предметы как «Изобразительное искусство», «Музыка» и «Искусство», также требует подготовки учителя изоискусства нового формата. В своем исследовании мы приходим к следующему толкованию термина «профессиональная компетентность учителя изобразительного искусства». Данный феномен мы трактуем как *интеграгративное качество личности художника-педагога, характеризующееся высоким уровнем его научно-теоретической и художественно-творческой подготовки; готовностью к выполнению таких видов профессиональной деятельности как педагогическая, культурно-просветительская, научно-исследовательская и проектная; готовностью и стремлением использовать в учебном процессе различные, в том числе и инновационные, педагогические технологии, методы, средства, виды и формы работы для достижения поставленных целей и задач; а также ценностно-мотивационное отношение к своей профессии и объектам профессиональной деятельности*.

В рамках обучения на художественно-графических факультетах по направлению подготовки Педагогическое образование (Профиль — Художественное образование), на наш взгляд, рационально было бы включить решение задач формирования профессиональной компетентности будущего

учителя изобразительного искусства в курс дисциплины «История искусств», которая входит в профессиональный цикл ООП данного направления.

Во-первых, данная дисциплина располагает широкой исследовательской базой, в рамках которой каждый студент может вести исследование на актуальные в художественно-педагогическом образовании темы, и как следствие помогает реализовать такой обязательный вид деятельности для бакалавра как научно-исследовательская работа. Во-вторых, с внедрением в общеобразовательные школы предмета «Искусство», мы получили острую необходимость в высококвалифицированных, компетентных кадрах, знающих и понимающих не только историю изобразительного искусства, а такое явление как синтез искусств и его место в поликультурном мировом пространстве. И наконец, в-третьих, история искусств как предмет позволяет производить такие нетрадиционные формы контроля усвоения знаний и умений, как коллективный творческий зачет, представление индивидуальной творческой работы на заданную тематику, курсовой проект, эссе и многие другие. Это, несомненно, влияет на развитие профессиональной готовности будущего учителя изобразительного искусства, его способности реализовать задачи современного художественно-педагогического образования. Кроме того, мы считаем, что «История искусств» позволяет наиболее оптимально включать студентов в те виды деятельности, которые они должны освоить в процессе обучения — это педагогическая, культурно-просветительская и научно-исследовательская деятельность.

Мы не отрицаем возможности взаимодействия целого ряда дисциплин профессионального цикла в формировании компетентности будущих педагогов изобразительного искусства. Однако дисциплина «История искусств» представляется нам наиболее оптимальной площадкой для формирования базовых профкомпетенций. Изучая теорию и историю искусств, бакалавры педагогического образования осваивают историю самого процесса развития и сохранения основных культурных ценностей, учатся анализировать и понимать историческую и художественную ценность произведений

искусства, а также изучают способы освоения этого опыта предыдущими поколениями и прогнозируют закономерные пути его развития.

Итак, по сути, перед студентами в процессе изучения истории искусств из одной темы предмета в другую раскрываются способы решения задач изучения, понимания и анализа, а так же прогнозирования векторов искусства в целом. Кроме того, в процессе изучения исторического и художественно-культурного наследия будущие учителя изобразительного искусства учатся применять эти знания в своей профессиональной деятельности, и, как следствие, осуществлять ретрансляцию этого опыта будущим поколениям.

Сегодня бакалавриат предлагает студенту большую свободу в действиях, но в то же время требует большей его самостоятельности, собранности, способности к творческому решению поставленных перед ним задач — все это круг проблем, очерченных вопросом о формировании профессиональной компетентности будущего учителя изобразительного искусства. Мы говорим об этом как о необходимости, т. к. именно педагог этого направления подготовки должен быть носителем художественно-эстетической и духовной культуры, в которых так нуждается современное школьное образование.

Список литературы:

1. Зимняя И.А. КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия // И.А. Зимняя. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 42 с.
2. Ипатьева О.Ю. Руководство опытно-экспериментальной работой как фактор повышения профессиональной компетентности учителя [Текст]. Дис ..... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ипатьева Ольга Юрьевна. Якутск, 2004. — 163 с.
3. Козырева О.А. Условия развития профессиональной компетентности педагога в процессе повышения квалификации [Текст]. Дис ..... канд. пед. наук: 13.00.01 / Козырева Ольга Анатольевна. Томск, 2004. — 216 с.
4. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов, М.: Школа-Пресс, 1997. — 512 с.
5. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. М.: «Когито-Центр», 1999. — 144 с.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ОБ ОБРАЗЕ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Коханова Татьяна Анатольевна
магистрант 2 курса кафедры дошкольной педагогики
Институт педагогики и психологии образования
ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»,
РФ, г. Москва
E-mail: tata.to@mail.ru

Куликова Татьяна Абрамовна
научный руководитель, канд. пед. наук, профессор кафедры дошкольной педагогики Институт педагогики и психологии образования
ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»,
РФ, г. Москва

В соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации» дошкольное образование представляет собой новый уровень общего образования, в котором существенно повышается статус педагогов дошкольного образования.

Профессия педагога всегда считалась уважаемой в российском социуме, так как в представлении большинства родителей работать в дошкольном учреждении должен уважаемый человек, который мог бы демонстрировать образец поведения для подрастающих детей. При этом образование воспитателя детского сада стало рассматриваться как необходимый критерий только в последние годы в связи с новыми требованиями общественности страны и ФГОС дошкольного образования.

Новые требования подразумевают и необходимость выполнения современным педагогом дошкольного учреждения наряду с традиционными и новых функций:

- планирование, организация и проведение воспитательно-образовательной работы;
- обеспечение охраны и укрепления здоровья детей;
- приобщение детей к национальной культуре и традициям;

- координация деятельности помощника воспитателя и других работников в рамках единого образовательного процесса.

Однако при всей значимости деятельности педагогов дошкольных учреждений важнейшим институтом воспитания, главным фактором развития ребенка всегда являлась семья, а родители — первыми и основными воспитателями. Кроме того, семья — первая ступень в социализации ребенка. Именно в семье ребенок не просто усваивает социальный опыт, но преобразует его в собственные ценности, установки, ориентации. Следовательно, социальный опыт, накопленный ребенком в семье, во многом определяет направления развития его личности, отношение к миру, самому себе, другим людям. Поэтому представление родителей о педагогах, их ценностные ориентации в отношении воспитательной деятельности дошкольного учреждения оказывают значительное влияние на эффективность образовательного процесса как в семье, так и в дошкольных образовательных учреждениях.

В данной статье описаны результаты изучения представлений родителей об образе педагога, составленные на основе анкетирования, проведенного среди родителей ГБОУ детский сад № 374 Восточного административного округа города Москвы.

Результаты анкетирования стали основой для изучения целевых и ценностных ориентаций родителей, влияющих на осуществление воспитательной деятельности в семье [1]. При этом было учтено, что ценностные ориентации родителей небезразличны ребенку: он прежде всего перенимает именно ценности семьи, ее моральные нормы и модели поведения наиболее значимые по сравнению с остальными. Исходя из ценностей, исповедуемых семьей, современные родители стремятся к формированию у ребенка тех качеств личности, которые, по их мнению, помогут наиболее эффективно адаптироваться к жизни в обществе. В перечень таких качеств попадают иногда и те, которые вряд ли можно отнести к нравственным (к примеру, индивидуализм, жестокость, национализм).

Но ребенок их усваивает в силу свойственного семье фонового воспитания, так как именно в семье происходят незаметные для окружающих процессы интуитивного, подсознательного принятия (или непринятия) тех нравственных норм, которые составляют неявное содержание воспитания.

По итогам анкетирования в соответствии с целевыми и ценностными ориентациями условно можно выделить три категории родителей.

К первой категории относятся родители, ориентированные на требования социума, поэтому их основные требования к педагогам — учить, развивать, готовить детей к школе. Для этих родителей важно, какое образование, какой стаж у педагога. Они не особенно доверяют молодым, начинающим, предпочитают, чтобы педагоги были образованными и опытными.

Вторую группу представляют родители, ориентированные на собственного ребенка с учетом его индивидуальности, особенностей развития, поэтому от педагога они хотят, чтобы он вызывал доверие. Об уровне доверия они судят по отношению ребенка к детскому саду, конкретному воспитателю. Этим родителям важны личностные, прежде всего нравственные качества педагога.

К третьей группе можно отнести родителей, не озабоченных развитием ребенка, поглощенных своей жизнью и проблемами, поэтому их главное требование к педагогам заключается в том, чтобы они следили за здоровьем ребенка, чтобы он не болел. Эти родители много внимания уделяют проблеме питания детей, их вопросы к воспитателю сводятся к гланому: «Как он сегодня кушал?». По мнению таких родителей интеллектуальное развитие ребенка должно происходить позже, в школе, и заключается в умении читать, считать и писать.

Родители первой группы, самой многочисленной, транслируют детям и формируют у них те ценности, которые являются социально приемлемыми и социально одобряемыми, но при этом не учитывают особенностей, возможностей ребенка следовать предъявляемым нормам.

Обычно мамы, отнесенные к этой группе, — сторонницы раннего обучения детей грамоте, чтению, иностранным языкам. С такими требованиями

они обращаются и к педагогам дошкольного учреждения. А поскольку дети в силу своих психофизиологических особенностей часто не бывают к такому обучению готовы, то это вызывает у мамы недовольство. Часто отмечается неадекватная расшифровка эмоциональных проявлений ребенка; сниженная или отсутствующая реакция на его эмоциональные проявления; наличие прямых или косвенных агрессивных действий, преобладание негативных воздействий, запретов. Другими словами, родители тотально недовольны ребенком, стремятся его переделать обилием запретов, ограничений, наказаний. Все это взрослые интерпретируют как заботу о будущем ребенка (Л.Е. Стрелкова [4]).

В такой ситуации педагогу проблематично согласовывать свои методы и средства воспитания с семейным воспитанием.

Родители, отнесенные ко второй группе, чувствительны к запросам детей, понимают их проблемы, пытаются помочь в их решении, но порой они излишне контролируют, опекают своих детей, не всегда дают им возможность проявлять самостоятельность.

К третьей группе относятся родители, живущие своими интересами и не вникающие в проблемы развития ребенка. К этой группе мы так же отнесли родителей, которые не понимают сущности воспитания, его роли в развитии ребенка. Некоторые считают, что *«ребенок мал еще для воспитания»*. Тем не менее, родители, составившие эту группу, не видят проблем воспитания, поэтому и воспитательную деятельность детей не оценивают в полной мере, оставляя за воспитателями функции «присмотра и ухода». Самое главное для них — *«был бы ребенок здоров»,* чтобы не осложнял жизнь семьи своими болезнями.

Таким образом, в настоящее время практически все семьи в большей или меньшей степени нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении. От гибкости, вариативности, динамичности такого сопровождения зависит действенность и адекватность поддержки детства.

К такому выводу можно прийти также и в результате осмысления ответов всех респондентов-родителей на вопрос о наиболее и наименее значимых качествах педагога.

Среди наиболее значимых качеств педагога максимальное количество родителей (50 %) назвали *«любовь к детям». «Терпеливым»* хотели бы видеть педагога 20 % родителей. Так же высоко оценивается *«внимание, умение найти подход к каждому ребенку»* (20 %), чуть меньшее количество родителей (10 %) назвали такое качество, как *«доброта».*

Однако среди менее значимых качеств большинство родителей назвали *«компетентность»* (40 %) и *интеллигентность* (40 %). *«Ум*» и *«любовь к профессии»* отметили как наименее значимые качества остальные 20 % опрошенных. Это тревожные данные, так как в Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования (2013) [4], акцент сделан именно на компетентность педагогов: «У педагогического работника, реализующего образовательную Программу дошкольного обучения, должны быть сформированы основные компетенции, необходимые для создания социальной ситуации развития воспитанников, соответствующей специфике дошкольного возраста».

Отметим, что воспитатель должен располагать к себе родителей, вызывать у них потребность поделиться своими сомнениями, удачами и разочарованиями в домашнем воспитании, об индивидуальных особенностях ребенка. Умение воспитателя поддержать диалог, общаться на равных, не занимать судейскую позицию по отношению к семье — все это основа доверительного делового контакта, под влиянием которого активизируется позиция родителей, появляется готовность к коррекции собственных установок. Коммуникативная некомпетентность педагогов проявляется в злоупотреблении способами и формами взаимодействия с семьей с доминированием монолога, использовании инструктивные сообщения на родительских собраниях, консультациях, в информационных стендах, в безличном обращении к родителям, поспешные выводы в оценке ребенка с акцентом на его нега-

тивные поступки, в невнимании к собеседнику, игнорировании его настроения, состояния, жизненного опыта. Некомпетентность в сфере коммуникации может свести на нет педагогическую компетентность воспитателей, поскольку от них требуется умение так говорить, чтобы быть услышанными. Воспитатель должен стать другом родителей и детей, чтобы чувствовать поддержку и доверие с обеих сторон. Помимо того, педагог должен быть авторитетом для взрослых и детей, слово профессионального педагога должно восприниматься значимо.

Успех сотрудничества семьи и детского сада в воспитании ребенка во многом зависит от взаимных установок обеих сторон. Наиболее оптимально они складываются, если и родители, и педагоги осознают необходимость согласованного целенаправленного воздействия на ребенка и доверяют друг другу. Родителям должны быть уверены в хорошем отношении педагога к ребенку. Поэтому педагогу необходимо вырабатывать у себя благожелательный взгляд на ребенка: видеть в его развитии, прежде всего, положительные черты, создавать условия для их проявления, упрочения, привлекать к ним внимание родителей. В беседах с родителями не следует делать поспешные выводы о развитии ребенка, торопиться с оценками, использовать выражения «ваш ребенок», «ваш Саша», подчеркивающие отчужденность, отстраненность педагога от малыша. Современный педагог не может допустить в разговоре с родителями жалоб на ребенка, призывов «принять меры», «разобраться», поскольку его педагогическая деятельность относится к разряду управленческих, призванных вызвать у партнера ответную реакцию в виде действий, слов, переживаний.

Доверие родителей к педагогу складывается из уважения к опыту, знаниям педагога, к его компетентности в вопросах воспитания, из высокой оценки личностных качеств. Такое доверие само по себе не приходит: педагог завоевывает его добрым, неравнодушным отношением к ребенку, умением растить, раскрывать и приумножать в нем только хорошее, великодушием и милосердием. А если к этому прибавить культуру общения, тактичность

и взаимопонимание — то картина психологии доверия будет достаточно полной [3].

В настоящее время востребован не просто воспитатель, а педагог-исследователь, педагог-психолог, педагог-технолог. Эти качества специалиста после окончания педагогического вуза или педагогического колледжа могут развиваться только в условиях творчески, проблемно и технологично организованного образовательного процесса в дошкольном учреждении. Все это может быть сформировано только при условии, если педагог активно занимается научно-методической, поисковой, опытно-экспериментальной, инновационной работой, учится искать свое «профессиональное лицо», свой педагогический инструмент.

Современная практика и основные тенденции развития дошкольного образования, определенные Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, ставят перед педагогом профессиональные задачи, требующие широких психолого-педагогических знаний о ребенке-дошкольнике и закономерностях его развития, в дошкольном возрасте в целом, способности учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, реализовывать деятельностные технологии организации совместной работы взрослого и детей, самих детей и строить развивающее образование.

Список литературы:

1. Арнаутова Е.П. Опрос как метод изучения семейного воспитания дошкольников. М.: 2007. — 155 с.
2. Ашикова С. Воспитатель и родители // Дошкольное воспитание — 2004. — № 10. — С. 44—47.
3. Куликова Т.А. Семья и социальное развитие ребенка // Взаимодействие детского сада и семьи в социальном развитии ребенка: Сборник научных трудов. М.: ГОУ ВПО МГПУ, 2011. — с. 13—25.
4. Стрелкова Л.Е. Психолого-педагогические условия становления и развития детско-взрослого сообщества / Л.Е. Стрелкова//Антропологические основы развивающегося дошкольного образования: сборник статей. М.: РУДН, 2009. — С. 116—123.
5. Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования (проект)// Дошкольное воспитание — 2013. — № 9. — 8 с.

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА

Кот Лада Николаевна
магистрант 2 курса кафедры дошкольной педагогики
Институт педагогики и психологии образования
ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»,
РФ, г. Москва
E-mail: ladakot@mail.ru

Куликова Татьяна Абрамовна
научный руководитель, канд. пед. наук, профессор кафедры дошкольной педагогики Институт педагогики и психологии образования
ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»,
РФ, г. Москва

Вопросы патриотического воспитания всегда были в центре внимания отечественных государственных деятелей, общественности, ученых, педагогов. На разных этапах развития нашего общества содержание и формы патриотического воспитания подрастающего поколения были обусловлены социально-политической, экономической, демографической ситуацией, поиском объединяющей идеи.

Мы живем в многонациональном городе, столице огромной страны. Нас окружают представители разных национальностей: мы ежедневно общаемся, вместе работаем, учимся, дружим. Мы рассказываем детям о том, что каждый народ имеет свои традиции, обычаи, материальные, духовные и культурные ценности, сформированные в течение многих тысячелетий. Каждая нация гордится достижениями своего народа, великими представителями своей страны и вкладом в совместное дело и общие победы.

В детских садах нашего города воспитываются представители разных национальностей. Для того чтобы дети чувствовали себя в дошкольном учреждении комфортно, учились принимать и уважать культуру друг друга, следует создавать систему патриотического воспитания, основанную на этнокультурных традициях и пронизанную этнокультурным содержанием.

Этническая культура включает в себя совокупность духовных и материальных ценностей того или иного народа. В нее входят не только национальные образы мира, менталитет народа, его празднично-обрядовые и семейно-бытовые традиции, но и народная художественная культура.

В последние годы стала очень актуальна проблема патриотического воспитания детей дошкольного возраста. Ей придается большая значимость в проекте Федеральных государственных образовательных стандартов. Среди интегративных качеств, которые должны быть сформированы к концу дошкольного возраста, указано овладение представлениями об обществе, его культурных ценностях, о государстве и принадлежности к нему, о мире.

В настоящее время под патриотическим воспитанием понимается взаимодействие взрослого и детей в совместной деятельности и общении, направленное на раскрытие и формирование в ребенке общечеловеческих нравственных качеств личности, приобщение к истокам национальной региональной культуры, природе родного края, воспитание эмоционально-действенного отношения, чувства сопричастности, привязанности к окружающим. С дошкольного возраста ребенка надо воспитывать патриотом — человеком, который любит страну, в которой он родился и растет, ее традиции, историю, культуру, язык.

Термин «культура» происходит от латинского глагола “colere”, содержание которого первоначально трактовалось многозначно, а именно: «обрабатывать почву, заботиться, усердно заниматься, украшать, почитать». Греческий аналог латинского “colere” — пайдейя был более узок и буквально означал «воспитанность, образованность». Римско-греческое толкование культуры обобщил М. Тулий Цицерон, определив значение культуры как возделывание, обработка души и введя понятие «культура души». Во второй половине XVIII века в таком значении латинский термин «cultura» вошел в широкий общественный обиход в Европе.

Современные характеристики понятия «культура» не имеет единого толкования, так в них отражается множественность свойств ее носителя —

человека и качеств его деятельности. Несмотря на разные точки зрения в характеристике термина «культура», позиции многих ученых совпадают в том, что культура как сосредоточие человеческих ценностей создается человеком и существует для человека, его развития и самовыражения.

Для нашего исследования важна характеристика культуры как способа передачи накопленного опыта от старших поколений к младшим. Культура служит передаче и сохранению социального опыта в форме материальных и духовных ценностей, несет в себе познавательное содержание, способствует становлению определенного исторического типа личности, является формой организации общественной жизни [1].

Развитие культуры зависит от этнических, исторических традиций, а ее форма всегда носит национальный характер [4, 5]. Народная (этническая) культура, являясь специфическим феноменом, стоит у истоков общечеловеческой культуры [3].

Народные взгляды на жизнь, природу, общество и на назначение человека являются философским обоснованием народной культуры, Исходя из этих взглядов, как отмечает Г.Н. Волков, формулируются цели и задачи воспитания выбираются его средства, пути образования детей, народные традиции семейного, нравственно-трудового воспитания.

Развитие мирового сообщества конца XX — начала XXI века характеризуется новой тенденцией развития культуры: а именно: она представляет собой многоликую панораму национальных культур, их региональных общностей, международных творческих объединений и направлений. Отчетливо проявилась тенденция усиления, с одной стороны, интеграционных процессов, в результате которых происходит смешение различных этносов и этнических культур, с другой стороны, — стремления каждой нации сохранить свою культурную самобытность, свои национальные ценности (язык, искусство, традиции, обычаи и т. д.) [2].

В результате человек в современной социокультурной ситуации оказывается на рубеже культур, взаимодействие с которыми требует от него

диалогичности, понимания, уважения культурной идентичности других народов. Но с другой стороны, его собственная культура становится неустойчивой, нарушенной, связи с культурной традицией ослабевают.

Между тем межкультурное исследование, проведенное не так давно отечественными учеными совместно с учеными ряда европейских стран под эгидой Венского центра социальных исследований, выявили, что в промышленно развитых европейских странах важнейшая роль в социализации детей по-прежнему принадлежит семье, а сам этот процесс у каждого народа во многом сохраняет традиционные этнические особенности. Естественно, что многие дети в современных столичных дошкольных учреждениях попадают в иную культурную среду, чем в семье. А это затрудняет его общение со сверстниками, взрослыми, усиливает ощущение, что он «другой». Таким «другим» он кажется и сверстникам в группе. В связи с этим актуализируется проблема изучения средств и методов, с помощью которых дети усваивают культуру своего и других народов, а также специфические механизмы и процессы «инкультурации».

Перед системой образования, в том числе и перед дошкольными учреждениями, встает новая задача: использовать потенциал этнокультур, носителями которых являются воспитанники, для диалога культур, который поможет детям лучше узнать друг друга, развивать толерантность, уважительное отношение к сверстнику.

При этом следует учитывать, что этническое самосознание не сводится к осознанию этнической (национальной) принадлежности. Этническое самосознание включает суждения членов общества о характере действий своей общности, ее свойствах и достижениях, так называемые этнические автостереотипы. Эти суждения неразрывно связаны с представлениями о других этносах и формируются в дихотомии «мы» — «они».

Анализ средств воспитания, которые сложились в русской народной педагогике и у других народов, показал общность подходов к воспитанию детей. Во все времена и у всех народов основной целью воспитания являлась

забота о сохранении, укреплении и развитии добрых народных обычаев и традиций, забота о передаче подрастающим поколениям житейского, производственного, духовного, в том числе и педагогического, опыта, накопленного предшествующими поколениями.

Опыт народного воспитания характеризуется почти одинаковыми требованиями к качествам формируемой личности и системе средств ее воспитания и обучения — приобщение к культуре, к труду, любовь к Родине, традициям, этике. Он представляет собой своеобразную (общую для всего человечества) народную мудрость, систему общечеловеческих ценностей, проверенных веками.

Необходимо активно включать этнокультурный компонент в воспитательно-образовательную работу с детьми. Это поможет познакомить детей многонациональной группы с культурой других народов и понять духовные ценности своего народа. Это обеспечивает, с одной стороны, взаимодействие между детьми с разными культурными традициями, с другой — сохранение культурной идентичности собственного народа.

Следует учитывать, что в многонациональной группе детского сада каждого ребенка, представителя того или иного этноса, следует ставить в такие ситуации, когда он приобщает детей к своей культуре через игру, сказки. В своей работе мы использовали игры разных народов, чтобы донести до детей национальный колорит обычаев, оригинальность самовыражения того или иного народа, своеобразие языка, формы и содержания разговорных текстов. В играх дети учатся не только соблюдать правила, но и выручать друзей, помогать друг другу. В народных играх много юмора, шуток, соревновательного задора; движения точны и образны, часто сопровождаются неожиданными весёлыми моментами, заманчивыми и любимыми детьми считалками, жеребьёвками, потешками. Мы даем детям задание: узнать у старших членов семьи считалки, которыми они пользовались в детстве, выучить их, предложить при организации игр в группе. Так дети знакомятся с фольклором разных народов.

Интересно знакомить детей с народными игрушками (русскими, белорусскими, литовскими). Обратив внимание на особенности внешнего вида кукол, материалов из которых они изготовлены, оформление костюмов, просили детей определить то эмоциональное состояние, которое эти куклы создают, какие чувства вызывают. Дети говорили: «радуют», «веселят», «классные игрушки», «занимают, чтобы не было скучно»; «хочется поиграть с ними» и т. д. Далее мы подводили детей к пониманию назначения игрушек, отмечали, что каждый народ хотел, чтобы дети росли веселыми, здоровыми, ловкими, умелыми, поэтому мастера делали такие интересные игрушки для детей. Таким образом, попытались помочь детям через народные игрушки понять некоторые черты национального характера, воплощенные в них (оптимизм, юмор, творчество, желание занять и порадовать ребенка).

Особый нравственный потенциал этносов заключен в сказках. Мы их используем для того, чтобы показать детям, с одной стороны, особенности семейно-бытовых обычаев, традиций, обрядов, а с другой стороны, близость понимания разными народами многими жизненных проблем. Сказки разных народов, на первый взгляд не похожие друг на друга, несут в себе одинаковый смысл. В сказках каждой нации добро побеждает зло, трудолюбие и старание помогают герою достичь жизненной цели, добиться справедливости. В каждой сказке есть персонажи, которые приходят в тот момент, когда положительный герой находится в отчаянии, и не может найти выхода из сложившейся ситуации. У разных народов на помощь героям могут прийти самые неожиданные предметы — теремок, рукавичка, грибок. Либо сама природа помогает тому, кто добр к ней — речка, берега, яблонька.

После знакомства с народными сказками организуем художественную деятельность детей (рисование, лепку). Мы подбираем иллюстрации к сказкам, чтобы детям был понятен национальный колорит, особенности быта, различие и сходство жилищ и костюмов. Так, после слушания украинской народной сказки «Руковичка» педагог, подобрав соответствующие игрушки

или элементы костюмов, предложил детям отразить свои впечатления в театрализованной игре.

Таким образом, в процессе воспитания патриотических чувств мы знакомим детей многонациональной группы с одними и теми же средствами разных этнокультур, раскрываем идеи, которые у разных народов очень похожи, несут в себе общие ценности, но выражены по-разному. Очень важно на конкретном национальном примере подвести детей к осознанию того общего, что есть в культуре каждого этноса. Одновременно удается с помощью произведений культуры разных этносов изменить самоощущение детей: они стали по-другому воспринимать те различия, которые имелись у детей многонациональной группы. Осознали, что то «другое», что есть у одного ребенка, интересно другим. Другими словами, сделали детей более толерантными, понимающими, что мы все живем в одной стране и все ее любим.

Список литературы:

1. Артановский С.Н. Историческое единство человечества и взаимное влияние исторического единства культур: автореф. дис. … канд. филос. наук. Л., 1967. — 18 с.
2. Библер В.С. Культура. Диалог культур (опыт определения)) \\ Вопросы философии. — 1989. — № 6. — С. 31—42.
3. Волков Г.Н Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 1999. — 168 с.
4. Лихачев Д.С. Заметки о русском. 5-е изд. СПб: Речь. 2009. — 65 с.
5. Орлова Э.А. Введение в социальную и культурную антропологию. М.: Изд-во МГИК, 1994. — 214 с.

УЧЕБНИК ОБЖ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ

Тендитник Дарья Дмитриевна
студент 2 курса, гуманитарно-педагогический факультет ИГЛУ,
РФ, г. Иркутск
dadat2011@mail.ru

Ушева Татьяна Федоровна
научный руководитель, канд. пед. наук, доцент кафедры психологии,
конфликтологии и БЖ, ИГЛУ,
РФ, г. Иркутск

Основы безопасности жизнедеятельности (ОБЖ) — один из самых молодых школьных курсов, в 1991 году он был введен в учебный план на основании Постановления Совета Министров РСФСР от 14 мая 1991 г. и Приказа Министерства образования РСФСР от 27 мая 1991 г. № 169. Введение нового курса в учебный план было продиктовано временем, изучение ОБЖ было направлено на формирование у обучающихся сознательного и ответственного отношения к личной безопасности и безопасности окружающих, усвоение ими знаний и умений распознавать и оценивать опасные ситуации, определять способы защиты от них, оказывать взаимопомощь. По мере изучения курса и изменения ситуации в стране, были изменены главные цели курса с изучения опасностей и методов защиты от опасностей на воспитание культуры безопасности человека [9, с. 1].

Из многочисленных предметов, изучаемых в школе, ОБЖ один из немногих интегрированных образовательных курсов, имеющий высокую социальную значимость и общую воспитательную направленность. ОБЖ способствует формированию культуры здорового образа жизни, бережному отношению к своему здоровью, умения противостоять вредным привычкам. В целом предмет ОБЖ можно охарактеризовать как предмет формирующий личность.

Курс ОБЖ изучается с 5 по 11 класс. Качество усвоения изучаемого материала ОБЖ и эффективность обучения в целом существенно возрастает,

если в учебном процессе в полном объеме используются разнообразные средства обучения.

Самым важным и доступным средством обучения в школе является учебник, так как он в полной мере отражает содержание знаний, которые должны усвоить обучающиеся, в нем определены их глубина и объем, содержание умений и навыков по предмету. Школьный учебник является не только основным источником информации, но одним из важных средств повышения познавательного интереса.

Процесс обучения может стать источником удовольствия при одном условии — если обучение будет интересным. «Интерес рождает удовольствие, равнодушие — скуку. Чтобы учиться было интересно, надо, во-первых, подходить к процессу творчески, а во-вторых, — уметь делать интересным каждый изучаемый предмет» [5, с. 149].

В обучении фигурирует особый вид интереса — познавательный интерес. Его область — познавательная деятельность, в процессе которой происходит овладение содержанием учебных предметов и необходимыми способами, умениями и навыками, при помощи которых ученик получает образование.

Общеизвестно, что процесс обучения будет более эффективным, если учить того, кто хочет учиться, кто испытывает удовлетворение от своего учебного труда, того, кто проявляет открытый, непосредственный интерес к новым фактам, явлениям, которые фигурируют в информации, получаемой на уроке.

Что испытывает заинтересованный школьник? Он чувствует интерес-возбуждение, захваченность, зачарованность, любопытство. Именно эти чувства побуждают школьника исследовать, вмешиваться, расширять опыт путем включения новой информации и подойти по-новому к объекту, возбуждающему интерес. При интенсивном интересе человек чувствует себя воодушевленным и оживленным. Именно это оживление обеспечивает связь с познавательной активностью [2, с. 174—189].

Каким же образом учебник может способствовать развитию познавательного интереса?

Познавательные интересы возникают под влиянием различных факторов и могут иметь различное содержание, глубину, и устойчивость. В психологии принято различать эпизодические и постоянные интересы. Первые возникают эпизодически в процессе деятельности (при чтения учебника или объяснении учителя). И угасают с ее окончанием. Вторые характеризуются устойчивостью, не зависят от конкретной ситуации и побуждают человека к деятельности в интересующей области в любых обстоятельствах. Надо учитывать, что желание что-то делать, изучать, читать — это всего лишь первая, хотя и необходимая ступень формирования устойчивых интересов и потребности в самообразовании.

Заинтересованность начинается с любопытства, а заинтересованность ведет к стойкой познавательной активности, и все более устойчивой направленности личности на глубокое изучение различных предметов. Именно так зарождается и развивается интерес к знаниям, связанный с мобилизацией воли, энергии, трудолюбия [4, с. 121—123].

Большую роль в процессе учебной деятельности школьников, как отмечают психологи, играет уровень развития познавательных процессов: внимание, восприятие, воображение, память, мышление. Развитие и совершенствование познавательных процессов происходит более эффективно при целенаправленной организованной работе с различными источниками информации.

Для развития познавательных процессов школьников в учебнике, как в важном источнике информации, большое значение имеет не только содержание, но и задания, упражнения, практические работы. Не все задания школьных учебников развивают внимание, память, логику. Особое значение имеют практические нестандартные задания и задания поискового характера.

При решении таких заданий формируются навыки самостоятельного поиска информации, неординарность мышления, умения анализировать,

сравнивать, обобщать и применять знания в различных ситуациях, что немаловажно для современного школьника, от которого требуется главное умение «научиться учиться». Особое значение для активизации умственной деятельности имеет необычность формулировки условия заданий, которая вызывает затруднение, для преодоления которого необходима активизация мыслительной деятельности [11, с. 1].

Здесь велика роль, как учителя, так и учебника как основных источников информации. Несомненно, что от качества учебников во многом зависит качество знаний, умений и навыков учащихся — их осознанность, прочность, действенность, развитие познавательных способностей и их активизация, развитие самостоятельного творческого мышления, формирование у школьников определенных привычек и умений.

Анализ литературы показал, что задания учебников, рассчитанные для самостоятельной работы учащихся способны оказывать положительное влияние на развитие познавательного интереса в случае, если: задания посильны, разнообразны, и направлены на развитие познавательных процессов; школьникам дана инструкция о порядке выполнения работы; соблюдена четкая организация деятельности учащихся; самостоятельная работа контролируется и оценивается.

Для того чтобы выяснить насколько школьные учебники по ОБЖ соответствуют вышеперечисленным требованиям, мною была проведена практическая работа — проанализированы задания школьных учебников по ОБЖ с целью определения степени их влияния на развитие познавательного интереса обучающихся.

Для анализа заданий учебников ОБЖ, направленных на повышение познавательного интереса, были взяты учебники школьного курса ОБЖ с 5-го по 11-й класс (С.Н. Вангородского, М.И. Кузнецова, В.Н. Латчука; А.Т. Смирнова, Б.О. Хренникова). Анализировались учебники разных лет издания и разных авторов. При анализе все задания были разделены

на две группы: способствующие и мало способствующие развитию познавательного интереса.

Анализ заданий школьных учебников ОБЖ показал, что виды заданий разнообразны, но они имеют разное значение на развитие познавательного интереса школьников. К заданиям, способствующим развитию познавательного интереса были отнесены:

- вопросы частично-поискового и проблемного характера, отвечая на которые учащиеся получают основные знания, используя дополнительные источники (изучение общих рекомендаций специалистов МЧС РФ в области БЖ, составление плана своих действий в различных ЧС с учетом местных условий);
- задание на выяснение причинно-следственной зависимости и задания практического характера, способствующие развитию познавательного интереса учащихся к учебному предмету в целом, и особенно к учебному материалу о здоровом образе жизни, правилах оказания первой медицинской помощи в частности;
- ведение дневника безопасности и некоторые задания творческого характера, способствующие формированию необходимых теоретических предметных знаний, практических умений и навыков школьников, которые могут оказать неоценимую помощь в условиях опасных и ЧС;
- задания на сравнение, классификацию, обобщение понятий, правил, способствующие овладению более сложными умениями и навыками, приводящими к росту и развитию, как познавательной активности ученика, так и его учебных интересов;
- задания частично-поискового и проблемного характера, способствующие тому, что учитель может легко увидеть тех учеников, которые заинтересованы предметом;
- творческие задания, направленные на работу с дополнительными источниками информации, способствующие повышению интереса к учению.

К заданиям, мало способствующим развитию познавательного интереса были отнесены:

- задания репродуктивного характера и выполнения упражнений строго по образцу, развивающие у учеников сосредоточенность и аккуратность, но не способствуют развитию познавательного интереса (ответы на вопросы);
- упражнения и задания (заполнение таблиц), которые являются тренировочными, элементы новизны в них незначительны, характер таких заданий предполагает стереотипную деятельность, а формы работы не развивают интереса к изучаемому предмету;
- задания, направленные на работу с текстом, приготовление сообщений, требуют воспроизведения материала, работы памяти, подчиняются общей идеи, рассчитанной лишь на проверку усвоения уже известного, и не создают условия, для формирования глубокого и разностороннего учебного интереса.

При анализе заданий и упражнений в учебниках ОБЖ, можно отметить тот факт, что в них недостаточно заданий на составление логических схем, опорных конспектов с использованием различных знаково-символических записей, а как известно, данные задания способствуют обобщению знаний, установлению связей между процессами, выяснению причинно-следственной зависимости. Логические схемы способствуют формированию умения выделять главное и делать выводы. Обучающиеся, используя логические схемы при ответах, последовательно излагают свои знания, испытывают удовлетворение от возможности применить знания в измененной ситуации, что вызывает у школьников желание учиться. Особенно это важно для обучающихся с математическим складом ума, для них составление схем и опор вызывает особый интерес.

Также необходимо отметить, что в учебниках ОБЖ в минимальной степени представлены средства контроля и самоконтроля, поскольку предполагается, что внешний контроль будет осуществлять учитель. Этот факт отмечает и Г.И. Щукина «…ученик, не прибегая к помощи учителя, а обращаясь только к учебникам, никак не может оценить себя.

Его продвижение никак не может быть зафиксировано. К сожалению, учебник не ориентирует учащихся на самообразование...» [8, с. 87].

Если проанализировать количественное отношение заданий, способствующих и мало способствующих развитию познавательного интереса, то резко преобладают задания репродуктивного характера, и задания, которые не способствуют развитию стойкого познавательного интереса (75 %).

В целом анализ заданий школьных учебников показал, что задания в учебниках ОБЖ по уровню развития познавательного интереса разные. В них, несомненно, присутствуют задания, способствующие развитию познавательного интереса. Однако, большая часть заданий репродуктивного характера, направленные на закрепление полученных предметных знаний, которые требуют от школьников простого воспроизведения текста учебника. Такие задания не создают условия, для формирования глубокого и разностороннего учебного интереса, в них не предусмотрена дифференциация обучения, не учитываются индивидуальные склонности и способности учеников.

Просматривая задания на соответствие их содержания возрастным особенностям, можно отметить, что учебники для старших классов содержат довольно абстрактные задания, которые могут привести к формальному выполнению заданий. Все это снижает интерес учащихся к процессу изучения курса ОБЖ. Помимо этого, учебные задания школьного куса ОБЖ практически не учитывают модальность детей (визуалов, аудиалов и кинестетиков), не учтена и особенность восприятия учебного материала правополушарных («образников») и левополушарных («логиков») школьников.

Таким образом, можно сделать вывод, что задания в учебниках ОБЖ, подобранные без учета влияния интереса на психические процессы школьников, не способствует эффективному развитию познавательных процессов при изучении курса.

Что можно порекомендовать школьным учителям? Чтобы процесс обучения был направлен на развитие познавательного интереса, содержание материала и учебные задания необходимо разнообразить и связать

их с современной жизнью. Для этого учителям необходимо самостоятельно формировать методическую копилку, содержащую задания, повышающие интерес к изучению ОБЖ, используя дополнительную литературу, жизненные ситуации, информацию СМИ и различные методические пособия.

Выбирая задания для учебных занятий, учителям ОБЖ можно порекомендовать увеличить удельный вес действительно творческих самостоятельных, проблемно-познавательных заданий, требующих глубокого изучения дополнительной литературы, проведения опытов, экспериментов, наблюдений, сравнений и сопоставлений различных фактов, выполнение проектов, составления схем и опор.

В заключении хотелось бы отметить, что при разработке учебников издателям необходимо учитывать не только информационную функцию учебника, но и развивающую и мотивационную.

Информационная функция учебника учитывает: соответствие содержания учебного материала современным требованиям; новизну учебного и художественного материала; качество теоретического материала, его познавательное значение.

Развивающая функция учебника учитывает: изложение учебного материала как системы, способствующей развитию разносторонних способностей учащихся; наличие в учебном материале, в методическом аппарате проблемных вопросов и заданий; наличие материала и заданий, способствующих познавательной активности, самостоятельности учащихся.

Мотивационная функция учитывает: наличие материала, способствующего развитию интереса у учащихся; соответствие учебного материала возрастным возможностям школьников; наличие средств эмоционального воздействия; увлекательность формы изложения материала; наличие материала, опирающегося на жизненный опыт учащихся [3, с. 24—31].

Список литературы:

1. Вангородский С.Н., Кузнецов М.И., Латчук В.Н. Основы безопасности жизнедеятельности: 8 кл.: учебник для общеобразовательных учреждений. М.: Дрофа, 2003. — 250 с.
2. Изард К.Э. Психология эмоций СПб.: Питер, 1999. — 464 с.
3. Кудайбергенова К.С., Нурпеисова Г.М. Методика определения качества учебников и учебно-методических комплексов. М.: РИПКСО, 2000. — 93 с.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения. Книга для учителя М.: Просвещение, 2007. — 323 с.
5. Постановление Совета Министров РСФСР от 14 мая 1991 г. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://bestpravo.ru, (дата обращения: 5.12.2013).
6. Приказ Министерства образования РСФСР от 27 мая 1991 г. № 169. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.school-obz.org, (дата обращения: 5.12.2013).
7. Публикации для учащихся [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www/litcey.ru, (дата обращения: 9.11.2013).
8. Силинг М.И. Как учиться с толком для карьеры и удовольствием для себя. Учебное пособие. М.: Логос, 2006. — 162 с.
9. Смирнов А.Т., Фролов М.П, Латчук В.Н. Основы безопасности жизнедеятельности. 8 кл.: учебник для общеобразовательных учреждений. М.: Астрель АСТ, 2003. — 153 с.
10. Смирнов А.Т., Хренников Б.О. Основы безопасности жизнедеятельности. Учебник для общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2012. — 191 с.
11. Щукина Г.И., Липник В.Н, Роботова А.С. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении. Учебное пособие для студентов пед. институтов. М.: Просвещение, 1984. — 176 с.

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И ПУТИ ЕЁ РЕШЕНИЯ

Фёдорова Юлия Михайловна
студент 4 курса, кафедра психологии и педагогики АСФ КемГУ,
РФ, г. Анжеро-Судженск
E-mail: yuliya_fedorova@mail.ru

Грязнова Галина Александровна
научный руководитель, ст. преподаватель кафедры психологии и педагогики АСФ КемГУ,
РФ, г. Анжеро-Судженск

В последнее время средства массовой информации всё чаще акцентируют внимание на том, что население России за последние 30 лет стало более агрессивным и конфликтным. Практически ежедневно мы смотрим и читаем, что для решения даже незначительного конфликта люди применяют не только физическую силу, но и оружие. Ситуация усугубляется тем, что «героями» этих событий всё чаще становятся не взрослые, а дети и молодёжь.

Наблюдения за подрастающим поколением показывают, что для него всё чаще становится характерным бездуховность, девальвация нравственных ценностей, жажда наживы, стремление решать возникающие проблемы с помощью силы. Причины изложенного в принципе известны, это и социальная нестабильность общества, которая негативно сказывается на ситуации семейного воспитания. В качестве причины можно указать и отрицательное влияние СМИ, которые в последние десятилетия, сами того не желая, позиционируют не самые лучшие стороны жизни людей (например, такие как бандитизм). Низкий культурный уровень подрастающего поколения также не в лучшую сторону влияет на особенности их взаимодействия с окружающими.

Мы же, как будущие педагоги, считаем, что в качестве причины агрессивного, конфликтного поведения подрастающего поколения необходимо отметить его «выученность».

Говоря о «выученности» агрессивного, конфликтного поведения, мы имеем в виду то, что оно становится таковым благодаря травматическому социальному опыту, который дети и молодёжь приобретают не только в семье, но и нередко в образовательных учреждениях. Испытывая по отношению к себе давление со стороны педагогов, нередко жестокость, дети и молодёжь начинают осознавать, что это приносит своеобразные плоды (социальные, материальные и пр.), а значит этим можно пользоваться. Получение систематического подтверждения этому, ситуативно подкрепляет развитие агрессивного и конфликтного поведения.

Проведённое нами исследование в общеобразовательных учреждениях города с подростками и старшеклассниками показало, что у 37 % испытуемых явно выраженное конфликтное поведение. Как отметили учащиеся, нередко субъектами конфликтов выступают не одноклассники, а педагоги, которые как сами их и провоцируют, так и своими некомпетентными действиями не только не предупреждают, но и способствуют их развитию.

По мнению администрации образовательных учреждений чаще участниками конфликтов являются молодые специалисты, у которых отмечаются проблемы с установлением взаимодействия, как с учениками, так и коллегами и родителями.

Подтверждение мнения, высказанного руководителями образовательных учреждений, мы получили в результате анализа данных диагностического исследования студентов будущих учителей иностранного языка, физической культуры, русского языка и литературы.

Результаты исследования показывают, что у 28 % обследуемых отсутствуют системные знания о сущности конфликта, о причинах и последствиях конфликтов в системе образования. Наблюдение за студентами показало, что в качестве приоритетной формы конфликтного поведения они выбирают либо демонстративный уход и уступку, либо едкие замечания, обвинения, порицание и неаргументированный спор.

Студенты в качестве доминирующего свойственного им способа разрешения конфликтов отмечают — указание на нарушение и критику оппонента. То есть приоритет отдаётся неконструктивным способам.

Объективности ради следует сказать, что значительная часть студентов отдают предпочтение дискуссии, чтобы разрешить конфликт, но это, как они отмечают, не всегда удаётся из-за недостаточно сформированного умения аргументировать свои высказывания.

Таким, образом, всё вышеизложенное свидетельствует об актуальности проблемы формирования конфликтологической компетентности у студентов — будущих педагогов.

Изучение психолого-педагогической литературы по вопросу профессиональной компетентности и конфликтологической культуры, позволило нам установить, что понятие «компетентность» связано с определённым видом деятельности и означает, согласно Толковому словарю Русского языка Д.Н. Ушакова, «осведомлённость, авторитетность в какой-либо области» [3].

По мнению Н.В. Самсоновой, под конфликтологической культурой специалиста как вида профессиональной культуры, следует понимать качественную характеристику способа профессиональной деятельности в конфликтогенной профессиональной среде [2].

Исходя из изложенного, мы считаем, что конфликтологическая компетентность — это авторитетность человека (педагога) предусматривающая владение конфликтологическими знаниями, умениями и навыками, с целью предупреждения и перевода деструктивных конфликтов в социально-позитивное русло.

Так как в высших учебных заведениях подготовка студентов осуществляется в учебной и учебно-профессиональной деятельностях, то очевидно, что это и есть пути формирования конфликтологической компетентности.

Общеизвестно, что обучение студентов осуществляется в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом, поэтому мы проанализировали его с позиции содержательного компонента процесса профессиональной конфликтологической подготовки будущих педагогов.

Анализу мы подвергли федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки 050100. 62 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр») — приказ Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. № 788, с изменениями от 31 мая 2011 года [1].

В ФГОС по направлению подготовки 050100. 62 «Педагогическое образование» представлены требования к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата, где предусматривается формирование общекультурной компетенции, связанной с формированием способности руководствоваться в профессиональной деятельности идеями и принципами толерантности, диалога и сотрудничества [1]. Овладение данной компетенцией предполагается в процессе изучения такой дисциплины профессионального цикла, как «Психология», в результате чего должно быть сформировано умение бесконфликтно общаться с различными субъектами педагогического процесса.

Таким образом, мы можем констатировать, что ФГОС по направлению подготовки 050100. 62 «Педагогическое образование» предусматривает формирование необходимых конфликтологических знаний и умений.

В тоже время следует констатировать, что специальная цель формирования конфликтологической компетентности в федеральном государственном образовательном стандарте не стоит, что, конечно же, может негативно сказаться на уровне её сформированности. В сложившейся ситуации решить обозначенную проблему возможно только при профессиональном определении преподавателями вуза содержания изучаемого предмета и грамотном определении формы организации процесса обучения.

В нашем случае, при изучении дисциплины «Психология» акцентируется внимание студентов на характеристике понятия «конфликт», на причинах

и проявлениях конфликта в учебном процессе. Особое внимание уделяется прогнозированию и технологиям предупреждения конфликтов среди субъектов воспитательно-образовательного процесса.

Для того чтобы сделать процесс обучения более результативным, с позиции формирования конфликтологической компетентности у студентов-будущих педагогов, преподаватель широко использует интерактивные и активные методы.

Интерактивные и активные методы позволяют формировать у студентов умения эффективного бесконфликтного взаимодействия в процессе со-обучения (т. е. обучения в сотрудничестве).

В качестве приоритетных интерактивных и активных методов были избраны дискуссии, диспуты, ролевые и деловые игры. Выбор данных методов связан с тем, что они воздействуют на все компоненты конфликтологической компетентности. Они содержательны, чётко структурированы, характеризуются большей целенаправленностью и организационным участием студентов, а также активностью проявления конфликтных позиций.

Как мы уже ранее отметили, ещё одним из путей формирования конфликтологической компетентности студентов, является учебно-профессиональная деятельность, т. е. педагогическая практика.

В процессе педагогической практики реализуется прикладной аспект решения обозначенной нами проблемы. В процессе педагогической практики создаются специальные условия, которые вынуждают студента применять теоретические знания в реальной ситуации педагогического взаимодействия.

В ходе педагогической практики создаются социальные ситуации, в которых студенты-будущие педагоги должны мыслить, осуществлять действия и поступки, которые предполагают собственные решения возникающих конфликтологических задач.

Несмотря на то, что уже делается в плане формирования конфликто-логической компетентности студентов-будущих педагогов, опираясь на ранее представленные результаты диагностического исследования, мы считаем,

что в самом вузе должны быть созданы дополнительные условия, которые повлияют на эффективность проводимой работы.

Подводя итог вышеизложенному, мы акцентируем внимание на актуальности проблемы формирования конфликтологической компетентности студентов-будущих педагогов и в качестве путей её решения определяем учебную и учебно-профессиональную деятельности.

Список литературы:

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. № 788 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»)» (с изменениями от 31 мая 2011 г.) [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.asf.ru/upload/doc/standart/050100-fgos-pedagogicheskoe-obrazovanie.pdf (дата обращения 30.12.2013).
2. Самсонова Н.В. Методологические основы конфликтологической подготовки будущего педагога // Педагогические проблемы становления субъективности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования. Волгоград. 2002. — С. 62—68.
3. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь русского языка. Современная редакция / под ред. Л.В. Антонова, И.Р. Григорян, Н.И. Шильнова. М.: Славянский Дом Книги, 2011. — 960 с.

СЕКЦИЯ 7.

ПСИХОЛОГИЯ

СУБЪЕКТНАЯ ОТРАЖЕННОСТЬ В ПРОФЕССИИ ПЕДАГОГА КАК ДОМИНАНТА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Алексеева Анастасия Валерьевна
студент 3 курса, кафедра педагогики и психологии КУ «Болашак»,
Республика Казахстан, г. Караганда
E-mail: alexeeva-78@mail.ru

Никифорова Ольга Владимировна
научный руководитель, канд. психол. наук, доцент КУ «Болашак»,
Республика Казахстан, г. Караганда

На сегодняшний день современное образование часто ставит акцент на том влиянии, на том личностном воздействии, которое педагог оказывает на своего воспитанника, — безусловно этой проблеме посвящено достаточно исследований (А.В. Петровский, В.А. Петровский, О.М. Краснорядцева, А.Г. Асмолов, В.И. Слободчиков и др.).

С нашей точки зрения, представление о развитии как личностном взаимодействии предполагает рассмотрение психологического механизма межсубектности, когда референтная (ценностно-значимая) личность воспитывающего взрослого способна вписывать систему собственных смыслов и ценностей в образ мира воспитываемого ребенка.

В данном контексте для нас важен тот онтологический период, который связан с дошкольным возрастом. И это не случайно, поскольку именно в этом возрасте закладывается и определяется ценностно-смысловой горизонт развития личности, её особенности социализации.

Именно поэтому педагог-воспитатель является ключевой фигурой в образовательном пространстве и выступает определяющим эпицентром содержания и направленности развития личности.

Для нас важно подчеркнуть, что в современной образовательной парадигме требуется адекватная педагогическая позиция педагога, которая будет выражаться в той отраженной субъектности «воспитывающего взрослого»,что способно явиться по мнению А.В. Петровского, основанием для «прочного» фундамента в содержании и направленности личности ребенка [7].

В контексте нашего размышления мы полагаем, что важно определить содержательную сущность такого понятия как «воспитывающий взрослый».

Мы разделяем позицию В.А. Петровского, что «воспитывающий взрослый», как значимый субъект, отражается в личности ребенка, обозначая этим самым значимый для воспитанника процесс отраженной субъектности.

Вследствие данной логики размышления мы можем утверждать, что «воспитывающий взрослый» выступает как «чрезвычайно богатый источник разнообразных воздействий на подрастающую личность» [7].

Нами отмечено,что становление личности ребенка в дошкольном возрасте в ключевых проявлениях определяется личностью взрослого. Поскольку истоки ценностно-смыслового становления ребенка закладываются в дошкольных образовательных учреждениях, то личность современного воспитателя становится той детерминантой, которая содержательно обуславливает развитие личности ребенка.

Дошкольное детство, как подчеркивает Р.С. Немов, является той базой, основой, на которой выстраиваются основные личностные приоритеты ребенка [4].

Поэтому данный онтологический период можно считать сензитивным для освоения морально-нравственных ориентиров, мотивационных доминант, а также смысловых приоритетов и ценностных предпочтений. Именно эти системно-личностные образования способен вписать в жизненное пространство ребенка воспитывающий взрослый как референтная личность.

В контексте нашего размышления мы считаем важным отметить, что этот процесс вписывания значимых конструктов в образ мира ребенка способен совершиться в таком психологическом процессе как персонализация.

Следует полагать, что именно этот процесс является важнейшим ресурсом развития личности ребенка, поскольку сам процесс персонализации предполагает «продолженность личности педагога» с его ценностными конструктами в «основу личности» ребенка [7].

Мы разделяем точку зрения В.А. Петровского о том, что в процессе персонализации, субъект получает идеальную представленность в жизнедеятельности других людей и может выступить в общественной жизни как личность [7].

Нам интересна мысль автора о том, что персонализация обнаруживает себя через особые средства выражения: то есть внешне наблюдаемые особенности поведения «другого», внедряясь в систему активности ребенка, выступает для него факторами персонализации. К ним относятся прежде всего, стиль деятельности воспитателя (те способы взаимодействия, которые воспитатель выбирает для общения с детьми), а также некоторые индивидуальные особенности характера «воспитывающего взрослого» — его сдержанность или импульсивность, агрессивность или дружелюбие [7].

Для нас важно подчеркнуть, что во взаимодействии со взрослым, происходит комплексная трансформация ребенком свойств и качеств, присущих либо воспитателю, либо «значимому» взрослому. Эти свойства заимствуются ребенком непосредственно, они словно «провоцируют» его на ожидаемые взрослым формы поведения, расширяют границы его образа мира.

Н.П. Локалова, вслед за В.А. Петровским отмечает, что педагог, осуществляя потребность в персонализации, персонифицирует «общечеловеческие ценности в аффективно-смысловую, индивидуально-личностную составляющую жизненного мира дошкольников», раздвигая при этом границы их смыслового пространства [3].

Таким образом, мы полагаем ,что воспитатель, персонализируясь в детях, выступает для них ценностно-значимой личностью, продолжая себя в них, осуществляя преобразования их ценностных смыслов, формируя новые побуждения, новые мотивы, новые смыслы,новые ценности.

На наш взгляд, миссия современного воспитателя предполагает «проекцию» результатов текущего кропотливого труда в отдаленное будущее. Лишь в этом случае выступает подлинный смысл его профессиональной деятельности.

В контексте нашего размышления, мы считаем важным заметить, что профессию педагога можно назвать самой «смыслообразующей»: в ней неразрывно связаны сегодняшний смысл жизни воспитателя и смысл будущей жизни его воспитанников.

Сегодня чрезвычайно актуальна мысль знаменитого В. Франкла о том, что смысл жизни существует объективно и человек в результате поиска открывает его для себя. Однако есть достаточно оснований считать, что смысл жизни не возникает на пустом месте, его обретение подготавливается всем ходом предыдущего личностного развития [9].

И при этом для нас чрезвычайно важно подчеркнуть, как огромна роль воспитателя в становлении личностного фундамента смысла жизни своих воспитанников.

В своем теоретическом исследовании проблемы отраженной субъектности мы основываемся на принципах смысловой педагогики, исходя из которых следует, что воспитатель выступает не как «передатчик знаний», а как медиатор, посредник между культурой и развивающейся личностью воспитанника.

Мы разделяем мысль В.Е. Клочко, который отмечает, что личность ребенка и культурная среда, в которой он растет, расположены в разных плоскостях, нельзя их назвать равными друг другу и нельзя говорить об их непосредственном взаимодействии. Для того, чтобы они стали сообразными, тождественными друг другу, требуется вмешательство

или воздействие, целенаправленное усилие педагога, который свяжет воспитанника и культурную среду и запустит механизм их эффективного взаимодействия [2].

В данном контексте для нас видится важным уточнение содержательной стороны такого понятия как «субъектная отраженнность».

Так что же представляет собой субъектная отраженность?

Мы считаем, что данное определение можно более конкретно объяснить при помощи концепции персонализации личности А.В. Петровского и В.А. Петровского.

Авторы концепции исходят из представлений о личности как её способности «обуславливать изменения значимых аспектов индивидуальности других людей, быть субъектом преобразования поведения и сознания окружающих через свою отраженность в них» [5].

Нам видится необходимым отметить, что по определению А.В. Петровского, «отраженная субъектность» воплощающает в себе представления о личном аспекте бытия и мире как формы его активного «идеального» присутствия в жизни других людей и выступает как один из источников социального обусловленного самодвижения личности, ее развитие и, одновременно, как причина преобразования в системе отношений к миру других людей [5].

Мы хотим выделить мысль А.В. Петровского о том, что педагог, персонализируясь в личности обучаемого, идеально присутствует в нем как активное начало, изменяющее его взгляд на мир и самого себя, формирующее новое побуждение, выводящее к новым целям [6].

Следовательно, мы можем полагать, что воспитатель, выступая для воспитанника как источник новых ценностей и смыслов, тем самым помогает ему конструировать и дополнять то, что А.Г. Асмолов называет «смысловой картиной мира» [1].

Нам видится целесообразным, обратиться к интересной мысли С.Л. Рубинштейна, в которой наиболее точно выражена сущность представление этого автора о сущности субъектного отражения: «Когда

объектом воздействия становится другой человек, задача в том, чтобы через мое воздействие на него, преодолевающее его отчужденность, негативную независимость при всех отношениях данности, вызвать его к самостоятельному бытию; Это то бытие, в котором осуществляется его собственная сущность, но он обретает ее через меня (и в какой-то мере я — через него). Отсюда развитие педагогики иного стиля: формирование человека через отношение к нему, воздействие на него» [8, с. 33].

Таким образом, обобщая результаты теоретического исследования субъектной отраженности в профессии педагога как доминанты развития личности дошкольников, нам видится важным подчеркнуть, что развитие личности ребенка напрямую связано с тем, каким личностным ценностно-смысловым наполнением обладает сам педагог.

Мы полагаем, что только воспитатель, выстраивающий адекватную педагогическую позицию, способен организовать деятельность, которая стоит выше «порога необходимости», которая сфокусирована на моделировании, произведении, созидании нового, тем самым, за счет персонализации может проводить перестраивание в ценностно-смысловой структуре образа мира дошкольников.

Но данная проблема не ограничивается только этим, ведь нельзя не учитывать тот факт, что и личность воспитанника также, в свою очередь, отражается в личности воспитателя и изменяет ее.

Именно это и позволяет говорить нам о том, что педагогический процесс носит «субъект-субъектный характер» и проблема «отраженной субъектности» выступает одной из основных психологических аспектов современных представлений о развитии личности.

Список литературы:

1. Асмолов А.Г. Психология личности. //М.: МГУ,1990. — 678 с.
2. Клочко В.Е. Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза // Сибирский психологический журнал. Томск, — 1998. — № 8—9. — с. 7—15.

3. Локалова Н.П. Психологическое развитие, как составляющая образования // Вопросы психологии, — 2003. — № 1. — 549 с.
4. Немов Р.С. Психология образования. Кн. 3. Формирование личности ребенка, 1995. 2-е изд. — 496 с.
5. Петровский А.В. Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании//Вопросы психологии, — 1985. — № 1, — с. 5—18.
6. Петровский А.В. Системно-деятельностный подход к личности: Концепция персонализации // Психология развивающейся личности. М.: Педагогика, 1987. — С. 8—18.
7. Петровский В.А. Личность учителя с позиции персонализации. Личность в психологии //Ростов-н/Д., 1996. — 509 с.
8. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики // Вопросы философии, — 1989. — № 6. — С. 33—43.
9. Франкл В. Доктор и душа. //СанктПетербург.: Изд.-во Ювента,1997. — 356 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СКЛОННОСТИ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ И ОСОБЕННОСТЕЙ Я-КОНЦЕПЦИИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Бехтина Евгения Матвеевна
студент 5 курса факультета психологии Куйбышевского филиала Новосибирского государственного педагогического университета, РФ, г. Куйбышев
E-mail: evgeniya.bekhtina@yandex.ru

Кузнецова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики Куйбышевского филиала Новосибирского государственного педагогического университета, РФ, г. Куйбышев

Проблема изучения взаимосвязи склонности к девиантному поведению и особенностей «Я-концепции» старших подростков является весьма актуальной и практически значимой для психологической науки.

Современное общество характеризуется нестабильностью и частыми кризисными явлениями, поэтому с каждым годом возрастает всё большая необходимость изучения психологических особенностей личности подростков, проявляющих девиантные формы поведения.

Известно, что подростковый возраст является кризисным и достаточно сложным периодом становления личности. Фундаментальные изменения, которые происходят в сфере самосознания подростков, являются определяющим признаком этого периода. Самосознание активно формируется, вырабатывается собственная система норм самоотношения и самооценивания, развивается личностная рефлексия, происходит осознание своей особенности и уникальности. Постепенно у подростков формируется собственная «Я-концепция», являющаяся регулятором их поведения и деятельности [4, с. 357].

Стоит констатировать тот факт, что до сих пор отсутствует определённость и единый подход относительно такого феномена, как «Я-концепция», несмотря на то, что данное понятие активно изучается как российскими, так и зарубежными исследователями.

Известно, что понятие «Я-концепция» было введено американским психологом и философом У. Джеймсом в конце XIX века, а уже в 1950-е годы, благодаря работам А. Маслоу, К. Роджерса и Э. Эриксона, понятие «Я-концепция» приобрело своё теоретическое и прикладное развитие.

В российской же психологии термин «Я-концепция» появился сравнительно недавно и проблемой данного феномена занимались такие исследователи как Б.Г. Ананьев, И.С. Кон, Д. А. Леонтьев, В.В. Столин, А.А. Реан и др.

По мнению Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина и др., «Я-концепция» является центральным личностным новообразованием нового уровня самосознания подростков, которые стремятся понять себя, свои особенности, способности, сходство с другими и пр. [3, с. 12]. Также подростковый период характеризуется повышением значимости «Я-концепции», системы представлений о себе, формированием сложной системы самооценок [3, с. 13].

На наш взгляд, «Я-концепция» является результатом «работы» такого процесса как самосознание, так как только благодаря ему человек познаёт себя, других, выстраивает систему отношений с окружающим миром.

«Я-концепция» является психологическим образованием, поэтому следует выделить её структурные составляющие:

- Когнитивный компонент — «образ Я» (содержание представлений о себе);
- Эмоционально-ценностный (аффективный) компонент (переживаемое отношение к себе в целом, принятие / непринятие себя, также включает систему самооценок);
- Поведенческий компонент (проявления «Я» в поведении, в речи, в высказываниях о себе);

Как и любое другое психологическое образование «Я-концепция» формируется под воздействием ряда факторов.

Динамичность «Я-концепции» детерминирована факторами внутреннего и внешнего характера. Семейное окружение, сверстники, педагогический

коллектив оказывают непосредственное и достаточно значимое влияние на развитие всех компонентов самосознания подростков, а именно «Я-концепции». При этом, в старшем подростковом возрасте родители и отношение одноклассников оказывают наиболее сильное влияние на становление «Я-концепции» подростков.

Например, В.В. Столин отмечает, что семья и другие взрослые (педагоги) могут оказывать воздействие на формирование образа «Я» и самоуважения подростка, так как развитие самосознания осуществляется благодаря уподоблению себя взрослым, другими словами — благодаря процессу идентификации.

Также, в дополнение к данному определению, В.В. Столин говорит о когнитивном и эмоциональном уподоблениях другому лицу, которые приводят к формированию намерений, установок, и соответственно, различным формам поведения, в том числе девиантным [5].

Таким образом, можно выделить основные факторы, оказывающие непосредственное влияние на формирование «Я-концепции» старших подростков: семья (положение в семье, стиль воспитания); значимые другие» (педагоги, сверстники, неформальные группы); социально-психологический статус подростка (общение, популярность среди сверстников, ситуация в школе); связь самооценки с педагогической оценкой; отношение к себе (самоуважение, уверенность, тревожность и т. д.).

Данные факторы, в той или иной мере, могут способствовать возникновению склонности к девиациям, так как часто происходят различные нарушения в построении взаимоотношений между родителем и ребенком, педагогом и ребёнком и т. д.

Стоит уточнить, что под склонностью к девиантному поведению нами понимается готовность подростков к реализации различных форм откло-няющегося поведения, т. е. подразумевается существование определённых паттернов поведения, которые могут нарушать полноценность адаптации подростка в обществе, например, проявление внутренней конфликтности,

неуверенности, закрытости, неудовлетворённости собой и окружающими людьми.

Известно, что девиантное поведение подростков, как нарушение социальных норм, приобрело в России в последнее время массовый характер. Поэтому мы согласны с тем, что «Я-концепция» играет ключевую роль в формировании поведения старших подростков, тем самым способствуя нормативному или ненормативному взаимодействию подростков с окружающими.

Несмотря на то, что даже при условиях нормального развития этот процесс сопровождается рядом психосоциальных противоречий, стоит отметить, что всё-таки не каждый подросток развивается в русле девиации. Именно поэтому, мы считаем, что исследование особенностей «Я-концепции» подростков, склонных к девиациям является весьма важным именно в этот период, в период её формирования.

В отношении к нормативному поведению подросток стремится быть социально ориентированным, т. е. быть «как все». В то же время он стремится утвердить в мире свою уникальность, быть «лучше, чем другие», настаивает на том, чтобы его «не путали с другими». Соединение данных тенденций — быть «как все» и следовать нормативному поведению, и одновременно быть «иным», чем другие, — создаёт для подростка большую напряжённость при выборе своего собственного поведения. Также расхождения между внешними и внутренними оценками способствует тому, что подросток нередко становится подверженным асоциальному поведению, что утверждает его в собственных глазах и в глазах других [4, с. 368].

Исследователи, в частности Печникова Л.С. отмечают, что большинство девиантных подростков эмоционально негативно относятся к себе. При этом девочки чаще демонстрируют отвержение себя, а мальчики склонны принимать себя в качестве плохого, социально неодобряемого объекта [2].

Мы также согласны с результатами многочисленных исследований, которые гласят, что необходимым условием положительного развития

и социальной адаптации является наличие в подростковом возрасте позитивной «Я-концепции» и самоуважения. Негативная же «Я-концепция» у подростков, снижение самоуважения, могут приводить к десоциализации и как следствие, девиантным формам поведения.

По мнению Р. Бернса и на наш взгляд, позитивную «Я-концепцию» можно приравнять к позитивному отношению к себе, к самоуважению, принятию себя, самоценности; синонимами же негативной «Я-концепции» становятся негативное отношение к себе, неприятие себя, ощущение собственной неполноценности [1, с. 37].

Таким образом, стоит указать на возможные особенности «Я-концепции» подростков, склонных к девиантному поведению.

На наш взгляд, у подростков, склонных к проявлению девиаций, может наблюдаться негативная выраженность параметров «Я-концепции», а именно, можно предположить, что для подростков характерно проявление неудовлетворённости, закрытости в осознании «Образа-Я». Также, возможно, что подростки, склонные к девиации, обладают низкой самоценностью, так как они часто имеют тенденцию к саморазрушению (алкоголь, курение, наркотики и т. д.), а также низким уровнем самопринятия, что вызывает внутреннюю дезадаптацию, спровоцированную несогласием с самим собой. На наш взгляд, для подростков, склонных к девиантному поведению или имеющих таковое, характерна также и внутренняя конфликтность. Эта особенность самоотношения может быть связана с внешне направленным защитным поведением, а именно с отсутствием признания собственной ответственности в ситуациях неуспеха, отсутствием готовности брать ответственность за собственные действия и поступки. Особенности поведения таких детей также могут быть связаны с очень высокой или же очень низкой самоуверенностью, что означает неадекватное восприятие собственных возможностей и способностей, или же их занижение.

Именно поэтому, научно-психологическая важность и актуальность разработки данной проблемы заключается в исследовании психологических

особенностей, в частности, особенностей «Я-концепции» старших подростков, склонных к проявлению девиантных форм поведения. С целью своевременной превенции возникновения девиаций в поведении подростков, а также правильно организованной работы по коррекции различных форм девиантного поведения, необходимо дальнейшее изучение специфики данной проблемы.

Список литературы:

1. Бернс Р. Что такое Я-концепция // Психология самосознания: хрестоматия. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ – М», 2000. — С. 333—405.
2. Печникова Л.С. Особенности самооценки и самоотношения у девиантных подростков // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. — 2005. — № 9. — С. 7—8.
3. Прихожан А.М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста : учеб. пособие. М.: АНО «ПЭБ», 2007. — 56 с.
4. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти: учеб. посбие. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2010. — 651 с.
5. Столин В.В. Самосознание личности. М.: МГУ, 1983. — 284 с.

ПРОБЛЕМЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ПРИМЕРЕ МЕТОДИКИ «НЕРЕШАЕМАЯ ЗАДАЧА»

Казикова Екатерина Петровна
магистрант 1 курса, психолого-педагогический факультет РГПУ им. А.И. Герцена,
РФ, г. Санкт-Петербург
E-mail: kaz444@yandex.ru

Алексеев Анатолий Андреевич
научный руководитель, канд. психол. наук, профессор кафедры «Психология развития и образования» РГПУ им. А.И. Герцена,
РФ, г. Санкт-Петербург

Статья посвящена проблеме экспериментального изучения волевой сферы, которая интересовала многих советских психологов старшего поколения (Л.С. Выготский, М.Я. Басов, К.Н. Корнилов, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, Б.Г. Ананьев и др.) в аспекте психометрического качества психодиагностического инструментария. Позднее, исследованием волевых процессов в школьном возрасте, занимались: Л.И. Божович, А.Г. Ковалев, В.С. Мерлин, И.В. Страхов, В.А. Крутецкий, Ш.Н. Чхартишвили, В.Н. Колбановский, Н.Ф. Добрынин, В.С. Филатов, А.Я. Арет и др. Однако за последние 15—20 лет интерес психологов к проблемам развития волевой сферы заметно снизился [7, с. 96].

Младший школьный возраст — важный этап формирования волевой регуляции поведения и деятельности. Несмотря на бесспорность данного факта, можно констатировать, что на сегодняшний момент времени волевая сфера современных младших школьников мало изучена. Одна из причин — отсутствие современного, качественного психодиагностического инструментария позволяющего изучить особенности развития волевой сферы именно у детей младшего школьного возраста, что, отчасти, определяет *актуальность* данной темы. В педагогической психологии, психологии личности, возрастной и дифференциальной психологии общим проблемам воли и волевой регуляции посвящено незначительное число работ в последнее время (Н.П. Гаврилюк,

В.В. Давыдов, И.В. Дубровина, В.А. Иванников, Е.П. Ильин, В.И. Селиванов, В.К. Котырло, Е.О. Смирнова).

Помимо этого, немаловажно, что в имеющихся немногочисленных современных исследованиях волевых проявлений детей 7—11 лет [3; 4; 5; 6; 8; 9; 10; 10; 11], во-первых, доминируют экстенсивные методы диагностики волевой сферы; во-вторых, неоднозначным остается вопрос относительно того, что именно пытаются измерить — волевое усилие, силу воли или уровень развития волевых качеств; в-третьих, психометрическое качество используемого диагностического инструментария (позволяющего, например, объективно оценить уровень развития волевых качеств) далеко несовершенно, что также определяет *актуальность* заявленной темы. На сегодняшний момент времени практически отсутствуют надежные и валидные методики для диагностики волевой сферы. Зачастую, исследователи используют ненадежный психодиагностический инструментарий (не проверяют сведения о его надежности перед использованием), вероятно, по причине неосведомленности относительно того, насколько сильно это искажает истинные психологические различия между испытуемыми. Кроме того, требуется расширение репертуара диагностического инструментария позволяющего изучить волевые качества через проявление интеллектуального усилия.

Так, проанализировав исследования волевой сферы младших школьников последнего десятилетия [3; 5; 9; 10; 10; 11], нами обнаружено, что во всех работах используется всего одна методика для объективной оценки степени проявления волевого усилия в интеллектуальной деятельности и диагностики уровня развития волевых качеств младших школьников — методика «Нерешаемая задача», разработанная в 1984 году [2, с. 30—33]. Её можно считать, в связи с этим, популярной среди исследователей, занимающихся изучением, диагностикой волевой сферы младших школьников, в связи с чем, требуется оценка ее психометрического качества, а также адаптация на выборке современных младших школьников, что и определило *актуальность* темы нашего исследования. При использовании методики «Нерешаемая задача»

создается ситуация преодоления трудностей, в которой испытуемый выполняет напряженную интеллектуальную деятельность — решение трех задач, при этом, задания в ней (задачи) характеризуются почти полным отсутствием связи с прежним школьным опытом. Время решения третьей задачи и количество попыток ее решить могут служить количественной характеристикой проявления волевого усилия в интеллектуальной работе. В младшем школьном возрасте предлагается использовать наглядный материал (три картинки-мозаики, третья из которых – несобираемая). После отказа собирать третью картинку экспериментатор задает испытуемому вопрос о причине неуспеха. По характеру ответа испытуемые подразделяются на группы:

1. Обвинившие в неуспехе себя. Отличаются низким уровнем развития волевых качеств, нерешительны, не уверены в своих возможностях, требуют внешней поддержки. Как правило, слабо развита самостоятельность, решительность, организованность, настойчивость.

2. В неуспехе обвинившие экспериментатора, обстоятельства. Отличаются переоценкой своих возможностей, они слишком решительны, импульсивны, эмоционально неустойчивы, что проявляется в аффективном поведении. Характерен высокий уровень развития смелости, инициативности, самостоятельности, деловитости, упрямства, но данные качества при преодолении трудностей не используются. В себе они не видят причины неуспеха.

3. Учащиеся, которые указывают объективную причину неуспеха. Характерны: высокий уровень развития волевых качеств, эмоциональная устойчивость при столкновении с трудностями, поиск новых путей решения поставленных задач, инициативность, настойчивость, активность, самостоятельность [2, с. 32].

Как уже было отмечено, из-за отсутствия подобного психодиагностического инструментария исследователи вынуждены использовать в основном субъективные критерии диагностики волевой сферы, что нередко приводит к ошибочным результатам.

В связи с вышесказанным, ***целью*** нашего теоретического исследования являлось обоснование необходимости психометрического анализа существующих методик диагностики волевой сферы детей младшего школьного возраста, в частности, методики «Нерешаемая задача».

Задачи:

1. анализ современных исследований, в которых использовалась методика «Нерешаемая задача»;

2. сравнительный анализ полученных данных разными исследователями при помощи методики «Нерешаемая задача»;

3. гипотетическая оценка психометрического качества «Нерешаемой задачи»;

4. выявление основных проблем экспериментального изучения волевой сферы младших школьников.

Детальный анализ современных исследований и их результатов, в которых использовалась методика «Нерешаемая задача» [1; 3; 5; 8; 9; 10; 11; 12] показал, что объективность оценки с ее помощью степени проявления волевого усилия и уровня развития волевых качеств невысока. Первое, что обращает на себя внимание — существенная разница в полученных результатах относительно затраченного времени испытуемыми (младшими школьниками) на выполнение третьего задания, которое и представляет собой «нерешаемую задачу» (собирание картинки-мозаики на время, в которой имеются неподходящие детали, что делает ее несобираемой). Так, по данным А.В. Быкова в среднем через 3,63 мин. испытуемые отказываются от выполнения задания [5, с. 255], в работе А.К. Бикметовой через 6 мин. [3, с. 166], Н.А. Степановой представлены следующие результаты относительно времени выполнения «нерешаемой задачи»: 1 класс — 7 мин., 2 класс — 5 мин. 3 класс — 10,5 мин. 4 класс — 9 мин. [11, с. 152], по данным И.С. Сорокиной — 1,30—3,30 мин. [11, с. 177], в зависимости от уровня развития волевых качеств, у С.И. Маслова зафиксировано, что через 5—8 мин. [8, с. 248], у М.А. Митиной — 11,31 мин. [9, с. 104] Подобные расхождения указывают

на существенное влияние ошибки измерения на наблюдаемые результаты, что ставит под сомнение психометрическое качество данной методики. Это подтверждают и следующие расхождения: И.С. Сорокиной, выявлено, что большей части выборки младших школьников соответствует низкий уровень развития волевых качеств (40,9 %), 35,86 % — средний, 23,4 % — высокий [11, с. 180]. Аналогичные результаты получены А.В. Быковым. Н.А. Степановой показано, что в основном младшие школьники характеризуются средним уровнем развития волевых качеств, а А.К. Бикметовой отмечено, что 42 % испытуемых (большая часть выборки) характеризуются высоким уровнем развития волевых качеств [3, с. 167]. В работе же И.В. Боязитовой вообще отсутствует выделение среднего уровня и показано, что 62,5 % испытуемых характеризуются высоким уровнем волевой регуляции, 37,5 % — низким [4, с. 133]. По данным А.В. Цыцулина 49,32 % испытуемых имеют низкий уровень развития волевых качеств, 28,77 % — средний, 21,92 % — высокий [12, с. 161]. Причем, что немаловажно, одни исследователи по результатам выполнения «Нерешаемой задачи» делают выводы об уровне развития волевых качеств детей на основе их ответа на вопрос о причине неуспеха, а другие на основе затраченного времени на сбор третьей картинки. В первоисточнике [2, с. 30] имеется лишь информация о том, что время решения задачи служит количественной характеристикой проявления волевого усилия, но никаких норм авторами не выделяется, имеется лишь разделение испытуемых на три группы по характеру отказа выполнять третье задание, что лишь отчасти может соотноситься с уровнем развития волевых качеств испытуемых. В то же время, в работе Н.А. Степановой есть четкое указание в описании «Нерешаемой задачи» на то, вывод об уровне сформированности волевого усилия делается на основе времени, затраченного учащимися на работу: 6 и менее мин. — низкий уровень; 8—10 мин. — средний уровень сформированности; 10 мин. и более — высокий [11, с. 100]. Отметим, что о подобной сформированности говорить некорректно, поскольку волевое усилие не является постоянной характеристикой. Помимо этого, в данном

исследовании нами выявлено грубое нарушение интерпретации полученных результатов. Н.А. Степанова пишет: «Уменьшение времени работы в процессе интеллектуальной деятельности во 2 классе связано с развитием учебных навыков, желанием учащихся добиться высоких результатов, продемонстрировать свою успешность в роли ученика, высокой учебной мотивацией. Увеличение времени проявления волевого усилия в 3 классе обусловлено снижением интереса к учебной деятельности, сложной интеллектуальной работе. В 4 классе значимость учебной деятельности возрастает, более развитыми становятся учебные навыки, в связи с чем, сокращается время проявления волевого усилия в интеллектуальной деятельности» [11, с. 107]. Авторами данной методики отмечено, что задания в ней практически не связаны с школьным опытом, а затраченное время интерпретируется с точки зрения степени проявления волевого усилия, поэтому вышепредставленная интерпретация недопустима.

Стоит также указать на то, что исследователи по-разному интерпретируют назначение методики «Нерешаемая задача», следовательно, используют иногда ее с целью изучение тех конструктов, которые, согласно первоисточнику, данная методика диагностировать не предназначена. Это связано, вероятно, с тем, что авторами методики не четко прописана ее цель, следовательно, требуется ее конкретизация. Так, Н.А. Степановой она используется, помимо выявления уровня развития волевых качеств, для определения типа эмоциональной реакции на неуспех; И.С. Сорокиной для выявления особенностей волевого усилия в интеллектуальной работе и эмоциональной устойчивости; И.В. Боязитовой для изучения особенностей развития волевой регуляции; А.В. Цыцулин, помимо выявления особенностей проявления волевого усилия в интеллектуальной деятельности, использовал данную методику с целью изучение особенностей познавательных учебных действий и т. п. Хотя, исходя из первоначального описания данной методики, можно констатировать, что она предназначена для изучения проявления волевого усилия в интеллектуальной деятельности и эмоциональных реакций, связанных

с ним, а также для определения уровня развития волевых качеств. Этот факт произвольности в определении цели также ставит под сомнение объективность и достоверность результатов тех исследований, в которых используется данная методика. Кроме того, несмотря на то, что авторами методики указано, что она предназначена для диагностики школьников, И.В. Боязитова использовала ее для диагностики детей дошкольного возраста.

Необходимой является и проверка конвергентной валидности и валидности по возрастной дифференциации методики «Нерешаемая задача». Так, в работе А.К. Бикметовой обращает на себя внимание матрица корреляций, в которой время, затраченное на выполнение «нерешаемой задачи», имеет лишь одну значимую корреляцию (–0,22) — со смелостью при $p<0,01$ (в матрице представлено 11 волевых качеств, средний балл волевых качеств, время выполнения третьего задания). В то же время, в работе В.И. Абраменко показано, что у школьников с высоким уровнем развития волевой регуляции практически все волевые качества по уровню развития коррелируют между собой с коэффициентом 0,52—0,62, у школьников со средним уровнем ее развития коэффициент корреляции = 0,35—0,45, а с низким — значимых связей не обнаружено [1, с. 288]. Что касается валидности по возрастной дифференциации, то может наблюдаться разность оценок по методике «Нерешаемая задача» как между возрастными группами 7—8 лет и 10—11 лет, так и между всеми классами с 1 по 4. Так, в работе Н.А. Степановой относительно затраченного времени на «нерешаемую задачу» выявлены значимые различия между 1 и 2, 1 и 3, 2 и 3, 3 и 4 классами, при $p<0,05$; показаны значимые различия между 1 и 4 при $p<0,01$. Помимо этого, в одних исследованиях показано, что на протяжении младшего школьного возраста волевая регуляция имеет разнонаправленную динамику функционирования и некоторую разрозненность проявлений [4; 10], а в других, выявлена нарастающая динамика проявления волевого усилия с возрастом [9; 10].

А.И. Высоцкий, изучая проявление упорства, выявил внутренние причины, побуждающие испытуемых решать экспериментальную задачу: наличие

интереса, стремление быть не хуже других, стремление доказать себе, что можешь решить эту задачу, осмысленный подход к решению задачи (работа по определенной системе). Причем у разных испытуемых эти причины были различны. Однако имеется неопределенность относительно побудительной силы этих причин, силы воздействия этих причин при решении сложных задач, доминирования мотива достижения цели или спортивного азарта, а главное, относительно зависимости в данном случае характеристик волевого поведения от упорства. Для выявления этого необходимо уравнять влияние всех ситуативных факторов, а также диагностировать упорство у испытуемых несколько раз. Следует дифференцировать ситуативное проявление силы воли и волевые качества как свойства личности [7, с. 147].

Таким образом, основными проблемами являются низкая валидность и надежность имеющихся методик диагностики волевой сферы и непроработанность теоретических конструктов, лежащих в основе отдельных методических процедур и описания методик. Результаты выше представленного анализа демонстрируют необходимость тщательной разработки и доработки методик, позволяющих объективно оценить проявления воли при помощи психометрического анализа и их стандартизации. Конкретно для методики «Нерешаемая задача», помимо ее психометрического анализа (проверка конвергентной и дивергентной валидности, валидности по возрастной дифференциации, ретестовой надежности), требуется также: прописать внешние факторы, которые необходимо учитывать при ее проведении; четко выделить уровни развития волевых качеств и временных норм (выполнение 3 задачи), связанных с ними; конкретизировать цель методики; пересмотреть ее содержательные компоненты (количество предъявляемых испытуемым задач), поскольку согласно содержательной валидности методика не должна содержать того, что не имеет отношения к конструкту, который лежит в основе интерпретации тестовых баллов; определить четкие критерии суждения об уровне развития волевых качеств (время сбора 3 картинки или количество попыток ее собрать, или ответ на вопрос о причине неуспеха).

В течение 2014 г. нами будет осуществляться психометрический анализ методики «Нерешаемая задача» на выборке младших школьников (130 человек) обучающихся в общеобразовательных школах г. Санкт-Петербурга. На основе анализа результатов современных исследований, полученных с помощью методики «Нерешаемая задача» и литературных источников по проблеме экспериментального изучения волевой сферы в психологии, нами высказана следующая трехчастная *гипотеза*: методика «Нерешаемая задача» будет обладать приемлемой надежностью и валидностью, если:

1. Величина коэффициента ретестовой надежности составит не менее 0,7.

2. Оценки по методике «Нерешаемая задача» будут статистически значимо коррелировать с оценками по дигностическим методикам соответствующих волевых качеств и не будут значимо коррелировать с оценками методик для диагностики практического интеллекта (конвергентная и дивергентаная валидность).

3. Разность оценок по методике «Нерешаемая задача» между возрастными группами 7—8 лет и 9—10 лет будет статистически значимой (валидность по возрастной дифференциации).

Кроме того, по результатам диагностики младших школьников с помощью методики «Нерешаемая задача» нами будут созданы нормы уровня развития волевых качеств для детей 7—10 лет.

Список литературы:

1. Абраменко В.В. Генезис отношений ребенка в социальной психологии детства // Дисс. докт. психол. наук. М., 2000. — 420 с.
2. Александрова Н.И., Шульга Т.И. Изучение волевых качеств школьников с помощью методики «Нерешаемая задача». // Вопросы психологии. — 1987, — № 6. — С. 30—33.
3. Бикметова А.К. Особенности эмоционально-волевой регуляции школьников при переходе из начальной в среднюю школу. // Дисс. канд. психол. наук. М., 2011. — 200 с.
4. Боязитова И.В. Взаимосвязь самооценки и волевой регуляции при переходе детей от дошкольного к младшему школьному возрасту. // Дисс. канд. психол. наук. Пятигорск, 1998. — 154 с.

5. Быков А.В. Генезис волевой регуляции. // Дисс. докт. психол. наук. М., 2003. — 452 с.
6. Гаврилина И.В. Факторы влияния на оценки степени развития волевых качеств личности. // Дисс. канд. психол. наук. М., 2010. — 198 с.
7. Ильин Е.П. Психология воли. 2-е изд. СПБ.: Питер, 2009. — 368 с.
8. Маслов С.И. Дидактические основы реализации эмоционально ценностного компонента в начальном образовании. // Дисс. канд. психол. наук. М., 2000. — 302 с.
9. Митина М.А. Формирование интеллектуально-произвольных действий младших школьников как фактор развития их волевой активности. // Дисс. канд. психол. наук. Рязань, 2000. — 157 с.
10. Сорокина И.С. Эмоционально-волевая регуляция как средство формирования продуктивного мышления в младшем школьном возрасте. // Дисс. канд. психол. наук. Казань, 2004. — 221 с.
11. Степанова Н.А. Интеграция эмоциональной, волевой и мотивационной сфер в процессе личностного развития младших школьников. // Дисс. канд. психол. наук. М., 2011. — 202 с.
12. Цыцулин А.Е. Психологические условия формирования готовности младших школьников к обучению в основной школе. // Дисс. канд. психол. наук. Новгород, 2012. — 186 с.

«ЗНАКОМСТВА В СЕТИ?» ИЛИ КАК СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ ВЛИЯЮТ НА СОВРЕМЕННУЮ ЖИЗНЬ ОБЩЕСТВА

Кожуховская Ольга Алексеевна
студент 1 курс, кафедра журналистики и издательского бизнеса ДВФУ, РФ, г. Владивосток
E-mail: kozhuhovskaya.olga@mail.ru

Социальные сети на данном этапе можно обозначить не иначе как болезнь современного общества. Социальные сети — это наркотик, без которого многие не могут прожить и дня. Утро большинства начинается не с кофе, как это было принято раньше, а с выхода в Vkontakte, Facebook, mail.ru и многие другие социальные сети, и все это для просмотра фотографий, комментариев, новостей и так называемых «лайков» к записям находящимся на странице пользователя. Социальные сети захватывают и забирают личность в виртуальный мир, но нужно ли это современному обществу и стоит ли с этим бороться, разберемся поэтапно в ходе исследования.

Социальные сети это территория киберпространства с собственной киберкультурой, здесь формируются свои правила и нормы общения. Выявляются интересы и создаются специальные группы. Преимуществом является то, что можно найти собеседника со схожими интересами.

Актуальность данного исследования определяется тем, что социальные сети играют немаловажною роль в жизни современного общества. Каждый день пользователи социальных сетей договариваются о чем-либо, просматривают новости и делятся своими мыслями со всеми. На данный момент самыми активными пользователями социальных сетей можно назвать молодежь. Так как именно молодежь «попадает и пропадает в паутине» социальных сетей.

Молодежь удовлетворяет потребность в общение путем использования разных социальных сетей. Живое общение уходит на второй план, большая часть диалогов происходит во время переписки в сети. Виртуальная жизнь постепенно вытесняет походы в культурно-развлекательные центры, встречи с друзьями и так далее. Фотография становится не элементом памяти, которая

будет хранится в семейном альбоме и передаваться из поколения в поколение, а теперь это элемент для получения лайков в социальной сети.

Виртуальные ценности для молодежи выходят на первый план, живое общение становится не нужным, ведь общение в социальной сети намного проще. Именно в социальных сетях, ты можешь смело знакомится с кем угодно и представится кем хочешь. Социальная сеть это прекрасная возможность примерить на себя маску бизнесмена, крутого дизайнера и т. д. и неважно, что человек может быть безработным лентяем, или и того хуже. Знакомства в сети, это не что иное, как игра, в которой можно примерить на себя роль любого, так как проверить, правда это или нет, очень сложно. Можно ли считать это позитивным элементом, однозначного ответа нет.

В ходе исследования были выделены: объект, предмет, проблема, цель и основные задачи.

Объект: молодежь в возрастной категории от 15 до 30 лет, которые пользуются социальными сетями ежедневно.

Предмет: социальные сети и их влияние на современную молодежь.

Проблемой исследования является то, что на данный момент социальные сети это способ коммуникации между людьми, но при этом они непосредственно влияют на становление личности в современном обществе.

Были выявлены следующие гипотезы. Во-первых, основной причиной использования социальных сетей является то, что можно общаться с друзьями, которые находятся в других регионах и это является выгодным, так как тот же звонок по телефону в другой регион может выйти в «хорошую» сумму, а это не выгодно. Во-вторых, как известно молодежь может находиться в социальной сети более 5 часов. В-третьих, большая часть молодежи не представляет свою жизнь без социальных сетей. В-четвертых, негативной стороной социальных сетей остается одно — они вырывают человека из нормальной жизни и поглощают в виртуальный мир.

Цель исследования: выявить значимость социальных сетей в жизни молодежи, а также определить влияние социальных сетей на молодежь.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Определить «+» и «–» общения в сети;

2. Выявить интенсивность использования социальных сетей в повседневной жизни;

3. Выяснить причины использования социальных сетей.

Для исследования был проведен социологический опрос, в котором приняло участие 120 респондентов являющиеся пользователями социальных сетей. Им были заданы следующие вопросы: «В каких социальных сетях вы зарегистрированы?»; «Сколько времени Вы проводите в социальных сетях?»; «Самая популярная сеть на Ваш взгляд это?»; «Считаете ли Вы, что социальные сети затягивают?»; «У социальных сетей больше + или – ?»; «На Ваш взгляд, основной задачей социальных сетей является поддержание общения между людьми?»; «Сколько друзей у Вас в социальных сетях и с кем Вы на самом деле общаетесь в жизни?».

На вопрос: «В каких социальных сетях вы зарегистрированы?», был получен следующий результат 43 % респондентов ответили, что зарегистрированы в “Vkontakte”, 34 % респондентов ответили, что зарегистрированы в “mail.ru”, 12 % респондентов зарегистрированы в «Одноклассниках», 11 % респондентов зарегистрированы на “facebook”. На самом деле данный вопрос вызвал затруднения, так все респонденты, состоят во всех перечисленных социальных сетях, сделав выбор, они назвали те социальные сети, в которых находятся чаще всего.

Респондентам был задан следующий вопрос: «Самая популярная социальная сеть на Ваш взгляд это?». Были получены следующие результаты: 45 % респондентов ответили что это “Vkontakte”, 27 % респондентов ответили, что это “facebook”, 15 % респондентов ответили, что это “mail.ru” и 13 % респондентов ответили, что это «Одноклассники».

На вопрос «Сколько времени Вы проводите в социальных сетях?» 63 % респондентов ответили, что находятся в социальных сетях больше 5 часов в день, 29 % ответили, что находятся в социальных сетях около 3—4 часов

в день, и лишь 8 % респондентов ответили, что находятся в социальных сетях около 2 часов день.

Таким образом, мы видим интенсивность использования социальных сетей. Многие пользователи состоят в нескольких социальных сетях одновременно. Опрошенные респонденты позволяют понять, что гипотеза подтверждается, и молодежь не представляет свою жизнь без социальных сетей, большая часть проводит там больше 5 часов в день.

Следующая группа вопросов позволила понять суть социальных сетей. На вопрос «Считаете ли Вы, что социальные сети затягивают?», 56 % респондентов ответили «да», 23 % респондентов ответили «нет» и 11 % респондентов затруднились дать точный ответ. На вопрос: «У социальных сетей больше + или – ?», 73 % респондентов считают что больше «+», 17 % респондентов считают, что больше «–». На вопрос: «На Ваш взгляд, основной задачей социальных сетей является поддержание общения между людьми?». Были получены следующие результаты: 83 % респондентов ответили «да», 9 % респондентов ответили «нет», 8 % респондентов затруднились ответить.

На основании опроса можно сделать вывод о том, что большая часть опрошенных согласна с тем, что социальные сети затягивают. Так же, по мнению опрошенных, в социальных сетях больше положительного, чем отрицательного. Последний вопрос показал, что большая часть согласны с тем, что основной задачей социальных сетей является подержание общения между людьми.

На основании этого можно подвести итог. Во-первых, данный опрос позволил доказать, что гипотезы поставлены верно, так как в ходе исследования были получены подтверждения. В социальных сетях больше «+», и это можно доказать тем, что общение с друзьями находящимся в разных регионах стало намного проще, но при этом «живое» общение переходит в виртуальное. Во-вторых, основной причиной общения в социальных сетях это: 1) общение в социальных сетях, позволяет найти собеседников по интересам, так как создаются тематические группы; 2) пользователь может

быть тем, кем он хочет быть в обычной жизни, но хорошо ли это или плохо остается под вопросом, так как истинное «Я» исчезает; 3) появляется зависимость от социальных сетей, а это является уже глобальной проблемой. В-третьих, последний вопрос «Сколько друзей у Вас в социальных сетях и с кем Вы на самом деле общаетесь в жизни?» был оставлен для вывода. Так как 69 % респондентов ответили, что у них свыше 100 друзей из них в реальной жизни они общаются с 20, 31 % респондентов ответили, что у них около 50—60 друзей и с каждым они общаются через определенное количество времени. Таким образом, социальные сети «вырывают» человека из реальной жизни, а количество друзей в социальных сетях разнится с реальным количеством друзей в жизни.

Социальные сети имеют много преимуществ, но в тоже время существует серьезная проблема зависимости молодежи, и потери себя как личности. Останется только одно, каждый должен выбрать «Для чего конкретно ему нужны социальные сети?».

Список литературы:

1. Социальная сеть (социология) [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BE%D1%86%D0%B8%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%D1%8F_%D1%81%D0%B5%D1%82%D1%8C_(%D1%81%D0%BE%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F)

Я-КОНЦЕПЦИЯ КАК БАЗАЛЬНЫЙ КОНСТРУКТ ЛИЧНОСТИ В ЮВЕНАЛЬНЫЙ ПЕРИОД

Макаренко Надежда Алексеевна
студент 3 курса, кафедра Педагогики и Психологии Университет «Болашак», Республика Казахстан, г. Караганда
E-mail: nadzoloto@mail.ru

Никифорова Ольга Владимировна
научный руководитель, канд. психол. наук, доцент Университет «Болашак», Республика Казахстан, г. Караганда

Я-концепция как базальный конструкт личности в ювенальный период

На всем протяжении онтогенетического развития личности именно ювенальный период сензитивен (открыт, успешен) для становления базальных определяющих, самых значимых доминант личностного развития.

Для нас важно заметить, что это неслучайно, поскольку ключевым новообразованием личности в этот период выступает «Я-концепция» — именно она определяет систему ценностных координат личности.

Обратим наше внимание на то, что понятие «Я-концепция» — развивающаяся система представлений о самом себе.

Для нас важно подчеркнуть, что составляющими «Я-концепции» являются установки личности на себя:

- реальное Я (каким я, как мне кажется, являюсь на самом деле);
- идеальное Я (каким я должен бы стать, ориентируясь на моральные
- нормы);
- динамическое Я (каким я мог бы стать, если бы это оказалось возможным).

Образы своего «Я», которые проектирует в своем сознании подросток, неоднозначны, противоречивы, отражают всю напряженность его внутренней жизни. Познание себя, своих различных качеств приводит к формированию когнитивного компонента «Я-концепции».

Расхождения между «идеальным Я» подростка и «реальным Я» является важным источником развития. Однако существенные противоречия между

ними могут стать источником внутриличностных конфликтов и негативных переживаний подростка.

Образ «Я», как отмечает И.С. Кон, утрачивает в этот период свою целостность, подросток особенно остро ощущает противоречивость, неупорядоченность своего «Я», что обусловлено как неопределенностью уровня притязаний, так и трудностями переориентации с внешней оценки на самооценку [3].

Хотелось бы обратить наше внимание на то, что в определении «Я-концепции» в основном отмечают три главных элемента, которые зафиксированы на рисунке 1

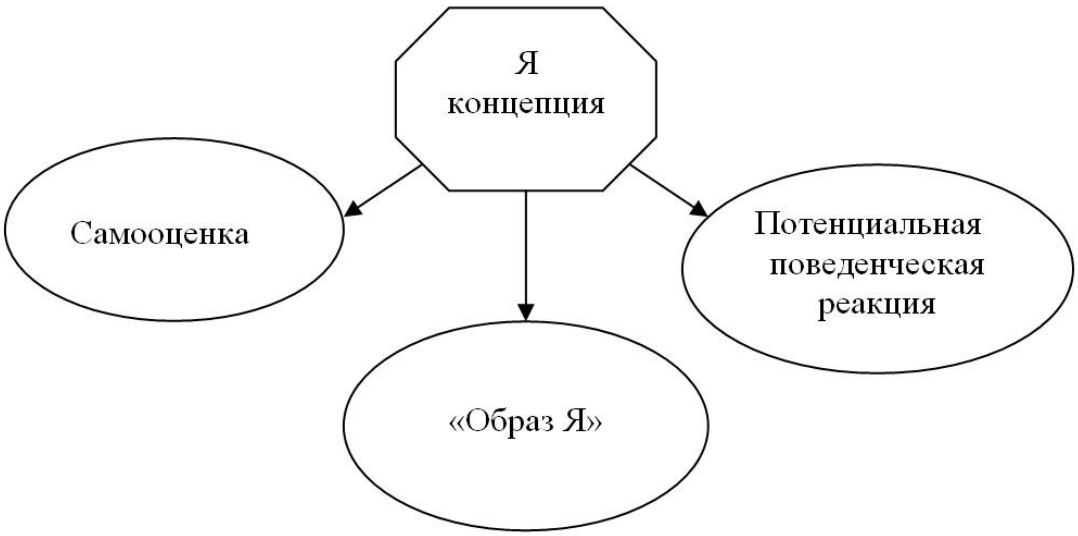


Рисунок 1. Доминирующие элементы «Я-концепции» как системное личностное образование

Отметим, что «Образ Я» — это прежде всего представление подростка о самом себе, а самооценка — это целостность и значимость, которой подросток наделяет себя в целом и отдельные отдельные стороны своей личности и поведения.

Динамика самооценки как компонента самосознания подростка изучена Д.И. Фельдштейном, который отмечал, что в раннем отрочестве отмечается

кризис самооценки: либо подростки переживают растерянность и неумение оценить себя, либо в самооценке преобладает негативизм [6].

Действительно, важнейшей особенностью подростков является постепенный отход от прямого копирования оценок взрослых в самооценке, все большая опора на внутренние критерии.

Р.С. Немов отмечал: «Я-концепция» — важный структурный элемент психологического образа личности, складывающийся в социуме, идеальная представленность личности о себе, которая возникает в условиях обмена деятельностью между субъектами, в ходе которого человек «смотрится как в зеркало другого человека» и так отлаживает, уточняет и корректирует образы своего «Я» [5].

Ювенальный период, согласно Д.Б. Эльконину, связан с новообразованиями, определяющие «поворот» от направленности на мир к направленности на самого себя. Подросток проходит непростой путь в развитии своего «Я»: через внутренние конфликты с самим собой и с другими, через внешние срывы и восхождения он стремится обрести чувство личности [7].

Именно поэтому подросток начинает всматриваться в самого себя, как бы открывает для себя свое «Я», стремится познать сильные и слабые стороны своей личности.

Осмысливание своих психических качеств и самооценка обретают наибольшее значение в подростковом и юношеском возрасте, но поскольку все эти компоненты взаимосвязаны, обогащение одного из них непременно видоизменяет всю систему.

Хотелось бы обратить наше внимание на то, как Л.И. Божович отмечала критическую фазу подросткового возраста, которую связывала с возникновением нового уровня самосознания, с потребностью познать самого себя и мотивами самоутверждения самовыражения тех качеств, которые ориентируются как ценные. Потребность ощутить себя взрослым выступает особой формой самопроявления подростка [1].

Чувство взрослости Д.Б. Эльконин и Т.В. Драгунова рассматривают как новообразование сознания, через которое подросток сравнивает себя с другими (взрослыми или друзьями), определяет образцы для своего поведения, эталоны межличностных взаимоотношений [7; 2].

Понятие «взрослость» наполняется в юношеском возрасте разными смыслами. Это и определяет мотивационный диапазон вхождения подростков «во взрослую жизнь».

Т.В. Драгунова выделяет следующие виды мотивов обретения подростками «чувства взрослости»:

1. Подражание внешним признакам взрослости (курение, употребление спиртного, специфического лексикона, стремление к взрослой моде и др.) — самые легкие способы достижение и самые опасные.

2. Равнение подростков на качества «настоящего мужчины» (силу, смелость, мужество, выносливость, волю и т. п.) средством самовоспитания часто становятся занятия спортом.

3. Социальная зрелость — в условиях сотрудничества подростка и взрослого в разных видах деятельности, где взрослому необходим помощник.

4. Интеллектуальная взрослость как стремление подростка к познавательной активности, которая выходит за пределы школьной программы, — познание наполняется личностным смыслом и превращается в самообразование.

Именно мотивационно-потребностная сфера определяет главное новообразование в подростковом возрасте.

Следует подчеркнуть позицию А.Н. Леонтьева, что «мотивы не отделены от сознания» и поэтому мотивообразование не отделимо от образования личностных смыслов. Исходя из этого, «задача на личностный смысл» для подростков становится «задачей на соотношение мотивов», которая характеризует его как личность [4].

Обобщая результаты теоретического исследования Я-концепции как базального конструкта личности в ювенальный период, мы можем зафиксировать следующие выводы:

1. Образы своего «Я», которые проектирует в своем сознании подросток, неоднозначны, противоречивы, отражают всю напряженность его внутренней жизни.

2. Ювенальный период связан с новообразованиями, определяющие «поворот» от направленности на мир к направленности на самого себя.

3. Понятие «взрослость» наполняется в юношеском возрасте разными смыслами. Это и определяет мотивационный диапазон вхождения подростков «во взрослую жизнь».

Список литературы:

1. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. М., 1995.
2. Драгунова Т.В. Подросток// Возрастная и педагогическая психология/ Под ред. А.В. Петровского. М.: Педагогика, 1979.
3. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989.
4. Леонтьев А.Н. Дяетельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат. 1975.
5. Немов Р.С. Детский словарь психологии / Р.С. Немов. — М.: Издательство «Речь», 2006. — 303 с. — ISBN: 978-5-305-00063-4.
6. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. М.,1996.
7. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. Москва, 1989.
8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996.

СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫХОДА ИЗ КОНФЛИКТА СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ С РАЗНЫМ ЛОКУСОМ КОНТРОЛЯ

Мацевич Кристина Петровна
студент 5 курса, кафедра общей и клинической психологии НИУ «БелГУ», РФ, г. Белгород
E-mail: kristina.macevich@mail.ru

Суворова Ксения Викторовна
научный руководитель, ассистент кафедры общей и клинической психологии НИУ «БелГУ», РФ, г. Белгород

На сегодняшний день по причине возрастающей психопатизации общества и стрессогенности условий окружающей среды на рынке труда увеличивается спрос на специалистов, обладающих знаниями, умениями и навыками в области методов минимизации стрессовых реакций. Все более востребованной становится психологическая помощь в преодолении стрессов, включающая обучение продуктивному преодолению напряженных ситуаций и межличностных конфликтов.

В своей жизни каждый человек неоднократно испытывает стресс, и в наши дни данная проблема весьма актуальна. Причем наиболее часто встречаемой формой стресса на сегодняшний день является стресс эмоциональный (психический) [3]. Межличностный конфликт является одной из распространенных ситуаций, при которых возможно состояние эмоционального стресса. Конфликт — это «наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями» [1, с. 81]. Согласно К. Томасу, каждый человек демонстрирует определенный стиль выхода из конфликта. На основе исследований Р. Блейка, Дж. Мутона и К. Томаса было выделено пять основных моделей разрешения конфликта: соперничество (конкуренция), приспособление, избегание, компромисс и сотрудничество [1]. Выделенные стили разрешения конфликтных ситуаций условно делятся на две основные

группы: продуктивные и непродуктивные. Учет интересов всех участников конфликта характеризует продуктивные модели разрешения сложившейся ситуации, в то время как непродуктивные модели подразумевают под собой устранение противоречий с учетом либо интересов одной стороны, либо с частичным учетом интересов участников конфликта [2].

Кроме стилей разрешения конфликтных ситуаций выделяют так называемые копинг-стратегии, которые определяются как произвольные и сознательные действия, направленные на преодоление стресса и трудных ситуаций (к которым можно отнести и конфликты) [8]. Помимо копинг-стратегий выделяют и защитные механизмы, подразумевающие под собой неосознаваемые психические процессы, направленные на минимизацию отрицательных переживаний. Нередко данным термином замещают понятие «копинг-стратегии», предполагая, что они являются синонимичными. Однако ряд авторов, в частности, П. Крамер, выделяют два основных критерия, отличающих данные понятия:

- осознанный / бессознательный характер;
- произвольная / непроизвольная природа процессов [5].

Д. Амирханом была предложена классификация копинг-стратегий. Согласно данной классификации, можно выделить три основные группы поведенческих стратегий человека:

- стратегия разрешения проблем — активная поведенческая стратегия, при которой человек старается использовать все имеющиеся у него личностные ресурсы для поиска возможных способов эффективного разрешения проблемы;
- стратегия поиска социальной поддержки — активная поведенческая стратегия, при которой человек для эффективного разрешения проблемы обращается за помощью и поддержкой к окружающей его среде: семье, друзьям, значимым другим;
- стратегия избегания — поведенческая стратегия, при которой человек старается избежать контакта с окружающей его действительностью, уйти от решения проблем. Данная стратегия, по Д. Амирхану, является одной

из ведущих поведенческих стратегий при формировании дезадаптивного, псевдосовладающего поведения.

По мнению исследователя, наиболее эффективным является использование всех трех поведенческих стратегий в зависимости от ситуации [4].

Целью исследования, проведенного нами на базе факультета психологии НИУ «БелГУ», стало изучение стилевых особенностей выхода из конфликта студентов-психологов с разным локусом контроля. При организации исследования мы опирались на положение о том, что на продуктивность и успешность выхода из конфликта, помимо копинг–стратегий и стилей разрешения конфликтных ситуаций, влияет локус контроля, под которым понимается предрасположенность и склонность индивида атрибутировать ответственность за успехи и неудачи своей активности либо внешним обстоятельствам, условиям и силам, либо самому себе. Данная характеристика является достаточно устойчивым, слабо поддающимся изменениям, личностным качеством. Различают интернальный и экстернальный локусы контроля. Интернальный локус контроля предполагает приписывание ответственности за происходящее самому себе; обладая экстернальным локусом контроля, человек возлагает ответственность за происходящие с ним события на внешние факторы [7].

Мы предполагаем, что студенты с интернальным локусом контроля демонстрируют продуктивные стратегии выхода из конфликтных ситуаций; в свою очередь, у студентов-психологов с экстернальным локусом контроля преобладают тенденции демонстрации непродуктивных стратегий выхода из конфликта.

Актуальность исследования определяется теоретической и практической значимостью изучения стилевых особенностей выхода из конфликта студентов-психологов с разным локусом контроля и сравнительно малым числом исследований в данной области. Кроме того, существует необходимость изучения особенностей стилей выхода из конфликтных ситуаций студентов психологических специальностей, имеющих интернальный и экстернальный

локус контроля, с целью создания благоприятных условий формирования компетентности психологов, поскольку данное свойство является профессионально важным качеством специалиста в области практической психологии, формирующимся на начальных этапах становления профессионала.

В исследовании приняли участие студенты 1 курса факультета психологии Белгородского государственного национального исследовательского университета (НИУ «БелГУ») в количестве 49 человек. Результаты, полученные с помощью клинико-психологического метода, уточнялись при помощи следующих методик психологической диагностики: методики диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера (УСК) (в адаптации Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинда) и теста описания поведения К. Томаса (в адаптации Н.В. Гришиной). В качестве математических методов обработки данных были использованы описательная статистика и коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

По результатам исследования среди студентов психологических специальностей было выявлено преобладание интернального локуса контроля (79,59 %). Для студентов в большинстве случаев характерна локализация ответственности за происходящие с ними события в собственной личности: они чувствуют ответственность за происходящее в их жизни и за жизнь в целом. Кроме того, можно говорить, что студентов-психологов данной группы отличает позитивная система отношений к миру, а также большая осознанность смысла и целей собственной жизни. Экстернальный локус контроля был выявлен у 12,24 % студентов-психологов. Испытуемые данной группы склонны приписывать ответственность за происходящие в их жизни события внешним факторам; они не видят связи между собственными действиями и значимыми ситуациями в их жизни, не считают себя способными контролировать их развитие. Помимо этого, можно говорить о повышенной тревожности и обеспокоенности студентов данной группы; их отличает конформность, меньшая терпимость по отношению к другим и повышенная агрессивность.

Также в ходе исследования была выявлена третья группа испытуемых, имеющих пограничный локус контроля (8,17 %). Студенты данной группы в зависимости от ситуации проявляют черты как интернального, так и экстернального локуса контроля. В целом, можно говорить о преобладании интернального локуса контроля среди студентов психологических специальностей.

При изучении стратегий конфликтного поведения было выявлено, что наибольшее число студентов, обучающихся по психологическим специальностям (29,59 %), предпочитает соперничество при решении конфликтных ситуаций, выражающееся в стремлении добиться удовлетворения своих интересов в ущерб интересам других участников конфликта. 23,98 % обучающихся демонстрируют такой стиль разрешения конфликтных ситуаций, как приспособление, проявляющееся в «принесении в жертву» собственных интересов ради другого. К компромиссу — соглашению между участниками конфликта, достигаемому путем взаимных уступок, — прибегает 20,92 % студентов-психологов. Избегание как стиль решения конфликтных ситуаций, для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей, предпочитает 19,9 % студентов. Менее всего среди студентов психологических специальностей распространено сотрудничество как стиль решения конфликтных ситуаций (5,61 %), предполагающее альтернативное решение, полностью удовлетворяющее интересы всех сторон конфликта. Таким образом, можно говорить о наличии у студентов-психологов тенденций активного решения возникающих проблем. При этом обращает на себя внимание преобладание среди обучающихся неэффективных стилей разрешения конфликтных ситуаций.

В результате корреляционного анализа нами была выявлена прямая (положительная) связь экстернального локуса контроля и такого стиля разрешения конфликтных ситуаций, как приспособление ($p \leq 0,05$). На основании полученных данных можно сделать вывод, что студентам-психологам с экстернальным локусом контроля присущи тенденции

к проявлению неконструктивных стилей решения конфликтов. Примечательно отсутствие статистически достоверной связи интернальности и стилей решения конфликтных ситуаций, что говорит об относительной независимости проявления стратегий решения конфликтных ситуаций у студентов-психологов с интернальным локусом контроля.

В целом, при проведении исследования стилевых особенностей выхода из конфликта студентов-психологов с разным локусом контроля было выявлено следующее: студентам психологических специальностей наиболее присущ интернальный локус контроля, характеризующийся принятием ответственности за события собственной жизни и позволяющий контролировать конфликтную ситуацию в случае ее возникновения; преобладание неэффективных стилей разрешения конфликтных ситуаций: соперничества, приспособления и избегания; нередким является компромисс как стиль разрешения конфликта. Примечательно, что к сотрудничеству при решении конфликтных ситуаций студенты-психологи прибегают чрезвычайно редко.

Кроме того, у студентов-психологов с экстернальным локусом контроля были выявлены тенденции проявления неконструктивных стилей решения конфликтов, что свидетельствует о предрасположенности студентов данной группы неэффективно решать конфликтные ситуации. Данный факт можно объяснить характерным для экстернальности сниженным субъективным контролем событий, происходящих в жизни, и делегированием ответственности за результат внешним обстоятельствам, что не позволяет продуктивно и гибко действовать в сложившейся ситуации. Полученные результаты находят подтверждение в современных исследованиях (Н.И. Леонов, 2004; И.А. Кедрова, Н.И. Казанцева, 2008 и др.).

Продуктивное решение конфликтных ситуаций благоприятным образом сказывается на межличностном взаимодействии, психическом благополучии и, в целом, на профессиональном росте личности. По Е.А. Климову, умение выходить из конфликтов, учитывая интересы всех сторон сложившейся

ситуации, является особенно важным качеством в профессиях типа «человек-человек» [2].

Все это дает возможность говорить о недостаточной личностной компетентности студентов-психологов 1 курса в ситуации конфликта. Наиболее ярким является отсутствие ориентации студентов на сотрудничество при решении конфликтных ситуаций. Таким образом, поскольку продуктивное разрешение конфликтных ситуаций является профессионально важным качеством практического психолога, нам видится целесообразным психологическое сопровождение студентов с целью подготовки компетентных специалистов-психологов.

Список литературы:

1. Анцупов А.Я. Конфликтология: Учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. М.: ЮНИТИ, 2000. — 551 с.
2. Власов П.К. Психология формирования стратегии организации на этапе замысла / П.К. Власов. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2001. — 268 с.
3. Гринберг Дж. Управление стрессом / Дж. Гринберг. СПб.: Питер, 2004. — 496 с.
4. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. СПб.: Питер, 2002. — 464 с.
5. Потанин Г.М. Конфликты: сущность и преодоление / Г.М. Потанин, А.И. Сахаров. М.: Просвещение, 1990. — 211 с.
6. Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных / Т.Н. Гуренкова, И.Н. Елисеева и др. М.: Смысл, 2007. — 319 с.
7. Роттер Дж. Теория социального научения / Дж. Роттер. М., 1988. — 286 с.
8. Сергиенко Е.А. Психология совладающего поведения / Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюкова. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. — 426 с.

СПЕЦИАЛИСТ, «ПСИХОЛОГИЯ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» И АКТУАЛЬНОСТЬ СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА СЕГОДНЯШНИЙ ДЕНЬ В РОССИИ

Савостина Евгения Андреевна
студент 1 курса кафедры возрастной и социальной психологии
факультета психологии НИУ «БелГУ»,
РФ, г. Белгород
E-mail: 766586@bsu.edu.ru

Бойченко Янина Сергеевна,
научный руководитель, аспирант «МосГУ»,
ассистент кафедры возрастной и социальной психологии НИУ «БелГУ»,
РФ, г. Белгород

«Для некоторых любить Отечество — значит дорожить и гордиться Карамзиным, Жуковским, Пушкиным. Для других любить Отечество — значит любить и держаться Бенкендорфа, Чернышева, Клейнмихеля...»

Вяземский П.А.

Историки подсчитали, что за последние 5000 лет люди Земли пережили порядка 15000 воин и что на каждый день мира приходится 5 дней войны [4, с. 3, 134, 163, 179]. История ведения различных войн отображает тот момент, что абсолютно все полководцы, которые грамотно учитывали все психологические особенности и возможности своих подчинённых, в результате одерживали победу над врагом, снаряжённым более высококлассным и многочисленным оружием. Такие выдающиеся имена как Петр I, А.В. Суворов, М.И. Кутузов, Наполеон, Александр Македонский, служат блистательным примером правильного использования невидимой, но такой могучей силой — психологией бойцов, а именно умением полководцев сопровождать служебную деятельность [11, 13]. Психологическое оружие превращается в эффективное, сравнительно дешёвое и достаточно самостоятельное средство современной и будущей войны. И то, насколько психологически окажутся подготовленные войска, противоборствующих сторон, и будут действовать в условиях применения новейших боевых

психотехник, является важнейшим аспектом исхода сражения. Совокупность психологических технологий, этики, психотехник и конечно же, психологическое сопровождение служебной деятельности показывает огромное значение и роль подготовки специалистов. Специалистов, сопровождающих служебную деятельность, несущих не только психологическое бремя ответственности, но и служебную ответственность за личность, и государство, а также подготовка военнослужащих к защите Отечества. И так же в обеспечении их самоотверженных и умелых действий на поле боя современной войны.

Так кто же такой специалист «Психология служебной деятельности» и нужен ли он на сегодняшний день всевозможным военизированным структурам в современной России? Чтобы ответить на этот вопрос, нам необходимо окунуться в историю отечественной военной психологии.

Истоки военной психологии в России восходят ко второй половине XIX — начале XX веков. Именно в те важнейшие и судьбоносные исторические времена, военная психология выделилась в самостоятельную отрасль психологической науки, которая имела свой предмет, принципы, метод и структуру знаний (ближе к 90 годам нашего столетия от этой отрасли, отсоединилось такое направление как, сопровождение служебной деятельности). С самого начала истории военной психологии личность воина стала предметом военной психологии. Одним из её ярких представителей и основателей является Г.Е. Шумков, российский врач-психиатр, психолог, психофизиолог. Основатель военной психологии в России. Ученик и последователь В.М. Бехтерева. Отмечавший, что прежнее понятие о бое, как о насилии физическом, об истреблении противника, о захвате — как цели, приходится изменить и центр тяжести о насилии, из области физической перенести в область психологическую [2, с. 11]. Оценивая уроки поражения в русско-японской войне 1904—1905 гг., военная газета «Русский инвалид» указывала на тот факт, что в будущих войнах победу будут решать не снаряды и картечь, не смерть и раны, а нервы [3]. А это значит, компетентностное психологическое сопровождение воинов.

«Русский инвалид» — военная газета, издававшаяся в столице Российской империи городе Санкт-Петербурге в 1813—1917 годах и, с 1992 года по настоящее время в столице Российской Федерации городе Москва. Основана Павлом Павловичем Пезаровиусом в патриотически-благотворительных целях: доход предназначался в пользу инвалидов войны, солдатских вдов и сирот [4, 12].

Научных работ, специально посвященных истории развития специалистов служебной деятельности и конвойной стражи, в отечественной исторической науке нет. До сих пор эта проблема не стала самостоятельным объектом исследования, она выпала из поля зрения военных историков. Достаточно сказать, что в Советской военной энциклопедии, нет даже словарной статьи о развитии этой сферы деятельности, как отдельной отросли, чего не скажешь о дореволюционных энциклопедических изданиях.

К началу Великой Отечественной войны в нашей стране военная психология как наука была по существу запрещена, отсутствовали кадры военных психологов, а подготовленные учебники, учебные пособия по психологии были, но дискредитированы, или не опубликованы. И тем не менее, психологи имеют полное право говорить о своем вкладе в достижение победы над врагом, и довольно четко в деятельности психологов в годы войны выделились психофизиологическое и патопсихологическое направления. Психофизиологическое направление включало разработку теоретических и прикладных проблем противовоздушной маскировки, полевой разведки, повышения чувствительности зрения и слуха. Оно связано с деятельностью К.Х. Кекчеева, Л.А. Шварца, С.В. Кравкова [5]. Отвечая на запросы боевой практики, психологи разрабатывают методы ускорения адаптации глаз к темноте, сенсибилизации слуха и зрения, развития глазомера, различения быстро движущихся объектов, способы звукомаскировки, определения бинауральной способности и др. По оценкам С.Л. Рубинштейна, благодаря этому удалось, например, вчетверо повысить эффективность деятельности воинов ПВО. Патопсихологическое направление ориентировалось

на восстановление нарушенных психологических функций у раненых военнослужащих. Его наиболее крупными представителями были А.Н. Леонтьев и А.Р. Лурия. В специальном восстановительном госпитале, развернутом под Челябинском, группа психологов во главе с А.Р. Лурия занималась восстановлением боеспособности и трудоспособности раненых бойцов. Позднее был создан восстановительный госпиталь, работу в котором возглавил А.Н. Леонтьев. В восстановительной работе принимали участие Б.Г. Ананьев, Д.Н. Узнадзе и др.

Современная экономическая ситуация в России кардинально изменила положение на рынке труда. В новых условиях формирования рыночной экономики, наряду с увольнением малоквалифицированных работников, высвобождаются высококвалифицированные специалисты. Благодаря различным факторам, политически и исторически важным обстоятельствам, возникла острая необходимость в грамотной подготовке специалистов служебной деятельности. И на основании Приказа МВД России № 415 от 22 мая 2003 года на кафедре юридической психологии, одной из первых в стране, Санкт-Петербургском университете МВД России открывается новая специальность: «Психология служебной деятельности». Нормативный срок обучения составляет 5 лет и автоматическое присвоение выпускнику данной специальности квалификации специалиста. Психология служебной деятельности — одно из наиболее востребованных направлений современной практической психологии в условиях социальных напряжений, конфликтов и экстремальных ситуаций в обществе [8, 9]. В настоящее время социально-экономическая ситуация становится все динамичнее и открывается во многих учебных учреждениях данная специальность. Кардинально изменился рынок труда, ориентированный на поиск и отбор высококлассных специалистов. Задачей специалистов, сопровождающих служебную деятельность, является решение комплексных задач психологического обеспечения управления в сфере правоохранительной деятельности, обороны, безопасности личности, общества и государства, образования, социальной помощи, организации работы

психологических служб, предоставляющих услуги физическим лицам и организациям, и психологического образования. Объект профессиональной деятельности — это человек с его психическими проявлениями в служебной деятельности в межличностных и социальных взаимодействиях, а предметом являются психические процессы, свойства и состояния, индивидуальные, межличностные и социальные особенности в служебной деятельности. В практическую деятельность специалистов входит: психологическое обеспечение служебной деятельности личного состава, эффективного выполнения им оперативно-служебных задач; определение профессиональной психологической пригодности кандидатов, прогнозирование их психологической готовности к выполнению профессиональных задач, психологическое обеспечение работы с резервом кадров на управленческие должности; формирование установок в отношении здорового образа жизни, гармоничного развития, толерантности во взаимодействии с окружающим миром, продуктивного преодоления профессиональных и жизненных трудностей [15]. Специалисты, сопровождающие служебную деятельность, должны обладать способностью понимания социальной значимости своей профессии, цели и смысла государственной службы, выполнения гражданского и служебного долга, профессиональных задач в соответствии с нормами морали, профессиональной этики и служебного этикета.

И в настоящее время, как подтверждает современная практика, без реальной оценки морально-психологического состояния войск нельзя успешно управлять духовными и социальными процессами в повседневной деятельности воинских коллективов. А также проблематичен переход к новым качественным параметрам в деятельности войск, достижение морального превосходства перед противником, правильного руководства боевыми действиями соединений, частей и подразделений, прогнозирование вероятного исхода боя.

Нужна строгая научность и максимальная правдивость в освещении исторического прошлого. Только тогда можно приблизиться к пониманию хода

исторического процесса, непрерывности и катаклизмов в нем, преемственности и отрицания, прогресса и реакции, что соответствует давно открытым закономерностям диалектического развития и пониманию новой специальности. Всё это требует от студента данной специальности огромной внутренней работы, развития способностей к мысленному представлению с ортодоксальным подходом, а также осознанию, проектированию и развитию собственного внутреннего мира, личностных профессиональных качеств, необходимых для предстоящей деятельности.

Как сказал один из величайших русских поэтов двадцатого столетия А.А. Блок: «Россия — это большой корабль, а большому кораблю — большое плавание», так и специальность «Психология служебной деятельности» несёт в себе огромную важность и великое значение для всей нашей державы. Большими темпами ведёт развитие служебной деятельности личного состава и подразделений в сфере правоохранительной деятельности, общества и государства, психологического обеспечения управления, обороны, обороноспособности и безопасности личности, образования.

Список литературы:

1. Вяземский П.А. Записные книжки (1813—1845). М., 1963. — 275 с.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович С.Л. История русской военной психологии. М., 2000. — 11 с.
3. История психологии в лицах: персоналии // под общей ред. Петровского А.В., редактор-составитель Карпенко Л.А. М.: ПЕР СЭ, 2005. — С. 549.
4. Караяни А.Г. Введение в профессию военного психолога: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. Заведений /А.Г. Караяни, И.В. Сыромятников; под ред. Ю.П. Зинченко и Э.П. Утлика. М.: Издательский центр «Академия», 207.— 3,134,163,179 с.
5. Караяни Л.Г. Отечественная психология в годы Великой Отечественной войны: профессиональный подвиг или упущенные возможности // Ежегодник Российского психологического общества. — 2005. — Т. 3. — С. 190—203.
6. Лайнбарджер П. Психологическая война: пер. с англ. М., 1958.
7. Луков Г.Д., Платонов К.К. Психология. М., 1964.

8. Официальный сайт кафедры психологии развития, новая специальность «Психология служебной деятельности» [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://susu.ac.ru/ru/f/fakultet_psihologii/kafedry/kafedra_psihologija_razvitija (дата обращения 25.12.2013).
9. Официальный сайт НИУ БелГУ, открытие новой специальности «Психология служебной деятельности» [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://psy.bsu.edu.ru/psy/about/structure.php?ID=89703 (дата обращения 25.12.2013).
10. Плутарх. Избранные жизнеописания: в 2 т. М., 1987. — Т. 1.
11. Проблемы военной психологии: хрестоматия/сост. К.В. Сельченок, под. общ. ред. А.Е. Тараса. М.н.: Харвест,2003. — 640 с. — (библиотека практической психологии).
12. «Русский Инвалид» [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D1%83%D1%81%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D0%B8%D0%BD%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%B4 (дата обращения 19.12.2012).
13. Современная буржуазная военная психология / под ред. А.В. Барабанщикова, Н.Ф. Феденко. М., 1964.
14. ФГОС ВПО «Психология служебной деятельности» от 17.01.2011 № 67 [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.vags.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1580 (дата обращения 28.12.2013)
15. Шумков Г.Е. «Психика бойцов во время сражений». СПБ., 1905. — Вып. 1 том. — с. 3

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СТУДЕНЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Семенова Елена Юрьевна
студент Факультета иностранных языков
ГОУ ВПО «Марийский государственный университет»,
РФ, Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола
E-mail: elena_semenova_7@mail.ru

Мочалова Татьяна Николаевна
старший преподаватель Института педагогики и психологии
ГОУ ВПО «Марийский государственный университет»,
РФ, Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

Учебной деятельности в университете человек в среднем посвящает пять лет своей жизни, поэтому желание чувствовать себя комфортно и уверенно в студенческом коллективе вполне объяснимо. Но, к сожалению, не так уж часты случаи, когда молодые люди спешат на учебу как на праздник. Нередко причиной тому может стать окружение студента, а именно коллектив, в котором он осваивает азы своей будущей профессии. Как и в любом человеческом сообществе, в студенческом коллективе могут развиваться различные виды отношений. Коллектив может представлять собой сплоченное целое, в котором все — друзья, товарищи и братья. Однако коллектив может быть и разрозненным, в котором периодически будут возникать психологические трения, негативные последствия которых известны: снижение работоспособности, понижение мотивации, рост напряжения, и как следствие — ухудшение показателей в учебе и ухудшения психологического состояния студента.

Какие виды межличностных отношений в студенческом коллективе можно выделить? Каким образом можно достичь благоприятного климата в студенческом коллективе? Как состояние психологического климата в коллективе отражается на ее сплоченности?

Особый интерес в данной связи представляет изучение степени влияния *морально-психологического климата* на *сплоченность* студенческого

коллектива. В данной работе мы предприняли попытку изучить взаимосвязь двух названных факторов.

Актуальность работы явно прослеживается, поскольку порой студенты могут пожертвовать отличными результатами в учебе ради благоприятной атмосферы в коллективе. Для многих спокойствие в группе и положительные эмоциональные контакты оказываются намного предпочтительнее.

Цель работы — исследование психологических особенностей межличностных отношений в студенческом коллективе и изучение влияния психологического коллектива на ее сплоченность.

Объектом исследования стали межличностные отношения в 8 группах студентов третьего и четвертого курсов факультета иностранных языков.

Предмет исследования — особенности психологических отношений в студенческом коллективе.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что существует тесная связь между морально-психологическим климатом в группе и уровнем групповой сплоченности.

В психологии принято разделять отношения, возникающие между людьми, на общественные и межличностные. Под общественными отношениями мы понимаем те, что складываются между индивидуумами, либо между социальными группами людей в сфере экономических, политических отношений. Такой вид общения не затрагивает напрямую личности людей, т. е. человек выступает субъектом общественной группы (классы, профессии, партии, общественные движения и т. д.) и представляет только ее интересы. Такие отношения «обусловлены объективно, носят обезличенный характер и сущность их — во взаимодействии конкретных социальных ролей» [7, с. 130].Такие отношения строятся не на основе симпатий или антипатий, а на основе определенного положения, занимаемого каждым в обществе.

Тем не менее, не будем забывать тот факт, что человек, являясь носителем более чем одной социальной роли, отличается от других людей

индивидуальными психологическими особенностями, которые можно прекрасно увидеть в зависимости от той или иной социальной роли. Человек неизбежно показывает свое отношение к проблеме, прибавляет личностную оценку. Поэтому вполне целесообразно говорить о «построении внутри системы безличных общественных отношений второго ряда отношений — межличностных» [2, с. 384].

Отдельные моменты общественных отношений представляются их участникам лишь как их межличностные взаимоотношения: кто-то воспринимается как «злой преподаватель», как «нерадивый студент», как «козел отпущения» и т. д.

Природа межличностных отношений существенно отличается от природы общественных отношений: их важнейшая специфическая черта — эмоциональная основа. *Поэтому межличностные отношения можно рассматривать как фактор психологического «климата» группы*. Эмоции в межличностных отношениях говорят о том, что отношения между людьми появляются на основе чувств, которые люди переживают по отношению к другим людям.

Важная роль в формировании межличностных отношений принадлежит конкретным условиям, в которых люди общаются. Прежде всего, это связано с видами совместной деятельности, в ходе которых устанавливаются межличностные контакты (учеба, работа, отдых), ситуацией (обычная повседневная, экстремальная), этнической средой, гендерным составом группы и т. д.

Следует отметить, что число исследований межличностных отношений невелико, поэтому к наиболее перспективным проблемам межличностных отношений по-прежнему продолжают относиться такие как: межличностная совместимость в деловой и личной сфере, степень доверительности в разных типах отношений, а также особенности межперсональных связей в различных видах профессиональной деятельности и при различных условиях протекания совместной деятельности.

Мы в данной работе предполагаем, что межличностные отношения, а именно их эмоциональная составляющая, тесно связаны и воздействуют определенным образом не только на совместимость членов той или иной группы, но и на сплоченность коллектива, в частности студенческого.

Мы уже упоминали, что межличностные отношения можно рассматривать как фактор психологического климата группы. Рассмотрим теперь, как проявляется и в чем отражается «эмоционально-психологический климат» студенческого коллектива.

Наша гипотеза предполагает, что связь между морально-психологическим климатом коллектива и степенью ее сплоченности заключается в том, что чем выше уровень развития благоприятного, положительного морально-психологического климата коллектива, тем выше степень сплоченности членов группы. Необходимо отметить, что морально-психологический климат влияет на процесс реализации разнообразных отношений в коллективе, которые, в конечном счете, приводят к тем или иным изменениям в психологическом состоянии каждого его члена.

Большинство исследователей видят природу сплоченности как эмоциональное явление. В этом случае используется два подхода. Первый — измерение эмоциональной привлекательности членов группы. Он строится на предположении: чем большее количество членов группы нравятся друг другу, тем привлекательнее группа в целом, тем выше индекс групповой сплоченности. Методический аппарат представлен либо социометрической техникой в различных вариантах, либо специальными шкалами симпатии. В данной работе мы будем выявлять социометрический коэффициент групповой сплоченности.

Итак, эмпирическая часть данной работы направлена на исследование межличностных отношений в студенческом коллективе, а именно изучение взаимосвязи эмоционально-психологического климата студенческого коллектива и степени ее сплоченности.

Для проведения исследования были выбраны 8 групп студентов 3 и 4 курсов факультета иностранных языков. Группа разногендерные, количество студентов варьируется от 11 до 14 в каждой группе.

Исследование проводилось с помощью определенных психологических методик. Для изучения эмоционально-психологического климата коллектива использовались методики: Шкала оценивания психологического климата в коллективе Лутошкина А.Н., методика «Психологический климат коллектива» В.С. Ивашкина, В.В. Онуфриева, индекс групповой сплоченности Сишора и методика «Социометрия».

Первая часть исследования была направлена на выявление уровня эмоционально-психологического климата коллектива. Полученные данные всех групп были суммированы с тем, чтобы выявить общий показатель исследовании.

По результатам, полученным в ходе проведения методики «Шкала оценивания психологического климата в коллективе А.Н. Лутошкина», была определена степень благоприятности социально-психологического климата исследуемых групп студентов. Для этого было подсчитано общее количество баллов, и полученное число разделено на число учащихся в группах. Итоговый балл — 11,5 баллов, что говорит о средней степени благоприятности социально-психологического климата (от 8 до 22 баллов). Для сравнения: высокая степень благоприятности начинается от 22 баллов, сильная неблагоприятность — от –10 баллов.

Для получения достоверных данных была проведена еще одна методика на определение эмоционального уровня группы — методика «Психологический климат коллектива» В.С. Ивашкин, В.В. Онуфриева. Результаты данной методики подтверждают результаты предыдущей, т. е. показатель психологического климата средний. Однако он находится на границе между средним и низким показателями: набранный бал — 3,5, а средний показатель психологического климата колеблется между $3,5 < X < 4,5$.

Вторая часть исследования предполагала изучение уровня сплоченности исследуемых студенческих коллективов. Была проведена методика «Изучение сплоченности группы». Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе измерялись такие параметры как опосредованность групповой сплоченности целями и задачами совместной деятельности, ценностно-ориентационное единство, психологический климат класса. На втором этапе определяется общий показатель, характеризующий групповую сплоченность и уровень развития коллектива. Коэффициент деловых качеств — 37 %; коэффициент моральных качеств — 26 %; коэффициент эмоциональных качеств — 37 %. Согласно методике, если Кд => 55 % или Кд +Км => 60 %, групповая сплоченность высокая и оценивается в 3 балла. Если Км> 55 % — сплоченность средняя, оценка 2 балла. В остальных случаях оценка низкая. Так как Кд + Км в исследуемой группе равно 62 % делаем вывод, что групповая сплоченность коллектива находится на границе между средней и высокой.

Методика «Индекс групповой сплоченности Сишора», также направленная на определение уровня сплоченности дала следующие результаты. Подсчитав общее количество баллов путем суммирования баллов всех учащихся, окончательный результат обозначился 14 баллами. Согласно методике Сишора самая неблагоприятная групповая сплоченность оказывается в том случае, если группа набрала 5 баллов. Если же сумма баллов 18, то соответственно в группе преобладает самая благоприятная сплоченность. В нашем случае 14 баллов говорят о средней, тяготеющей к высокой степени сплоченности.

Продемонстрированные ниже диаграммы дают наглядное представление о полученных результатах и помогают проследить за взаимосвязью уровня эмоционально-психологического климата и степенью сплоченности коллективов.

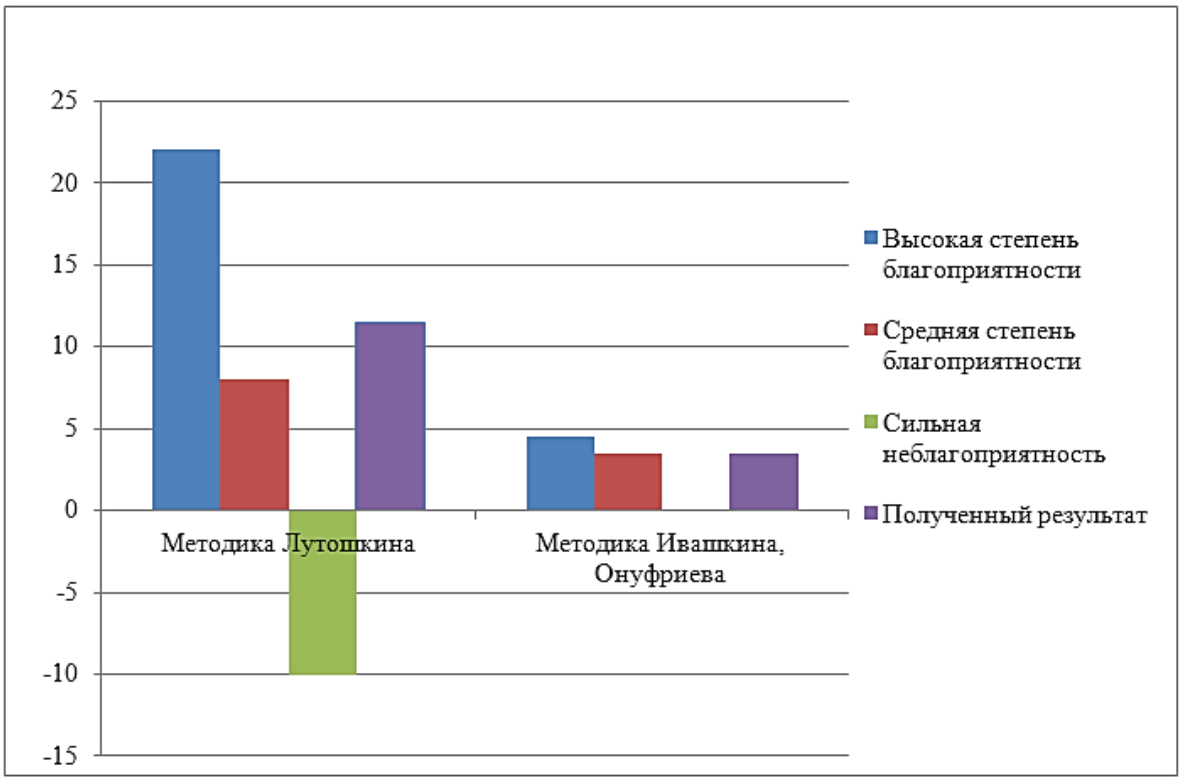


Рисунок 1. Определение эмоционально-психологического климата коллективов

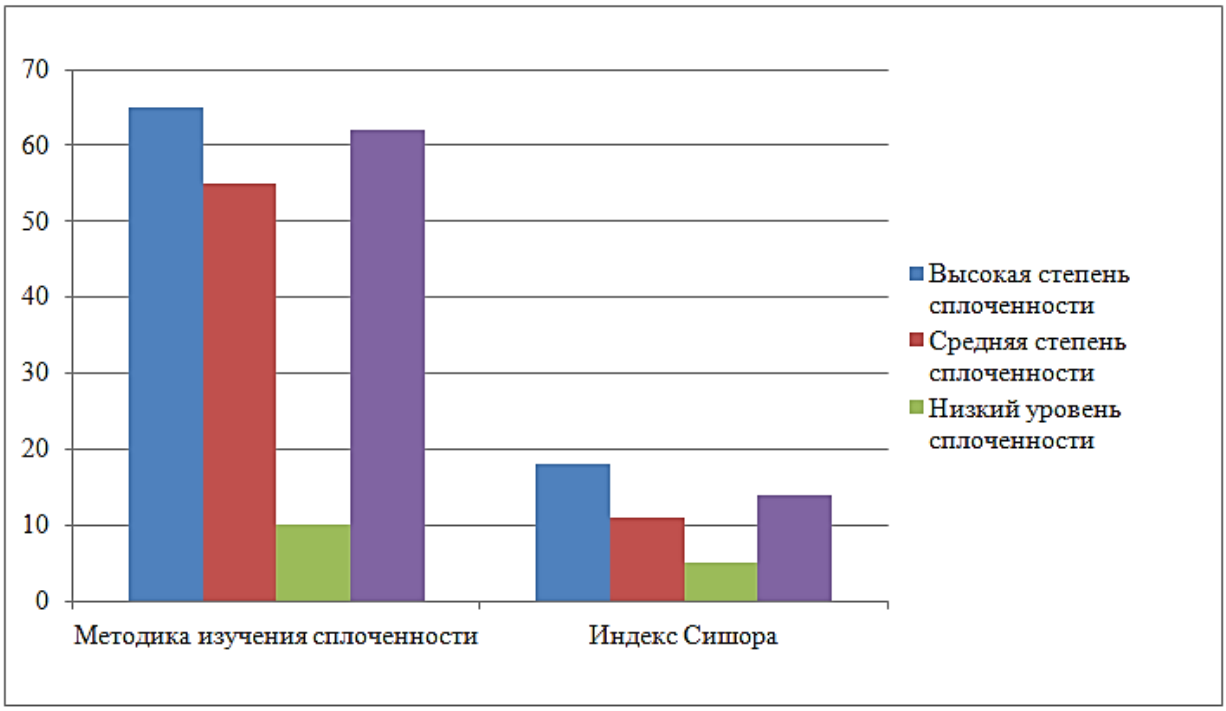


Рисунок 2. Определение степени сплоченности коллективов

Полученные результаты и проведенные параллели говорят о правдивости выдвинутой гипотезы, т. е. существует тесная связь между морально-

психологическим климатом в группах и уровнем групповой сплоченности. В нашем случае уровень эмоционально-психологического климата коллективов — средний, степень сплоченности также находится на среднем, тяготеющем к высокому, уровне. Можно сделать вывод о том, что чем выше степень эмоциональной благоприятности коллективов, тем сильнее степень их сплоченности.

Таким образом, мы рассмотрели основные характеристики межличностных отношений, эмоционально-психологического климата в коллективе и феномен сплоченности коллектива. Мы определили, что благоприятный психологический климат напрямую влияет на степень сплоченности студенческого коллектива. А сплоченность коллектива в свою очередь оказывает эффективное воздействие не только на успешные результаты учения студентов, но и на их психологическое здоровье.

Поэтому необходимо поддерживать благоприятный психологический климат студенческого коллектива с целью сохранения высокой степени сплоченности. Для этого необходимо знать факторы, влияющие на формирование эмоционального климата, правильный учет которых может значительно помочь в профилактике возникновении конфликтности в коллективе и предотвратить формирование неблагоприятного психологического климата.

Однако, так как, исследование проводилось внутри одного факультета, мы считаем, что полученные данные только отражают тенденцию и в какой-то мере подтверждают нашу гипотезу. Далее мы намереваемся провести подобные эксперименты на студентах трех других факультетах нашего вуза и факультетах технического вуза.

Список литературы:

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В.С. Агеев. М.: Издательство Московского университета, 1990. — 240 с.

2. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. М.: Наука, 1994. — 384 с.
3. Донцов А.И. Психология коллектива. Методологические проблемы исследования / А.И. Донцов. М.: Издательство Московского университета, 1984. — 208 с.
4. Леонтьев А.А. Общение как объект психологического исследования. Методологические проблемы социальной психологии / А.А. Леонтьев. М.: Наука, 1975. — 289 с.
5. Лири Т. Технологии изменения сознания в деструктивных культах / Т. Лири, М. Стюарт. СПб.: Экслибрис, 2002. — 224 с.
6. Мансуров Н.С. Морально-психологический климат и его изучение / Н.С. Мансуров. М.: Знание, 1992. — 182 с.
7. Мокшанцев Р.И. Социальная психология / Р.И. Мокшанцев, А.В. Мокшанцева. М., Новосибирск: Инфра-М, 2001. — 408 с.
8. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. М.: Издательство института психотерапии, 2005. — 496 с.
9. Newcomb T. The social psychology / T. Newcomb. In.: Sherif, 1950. — p. 143.

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПОВЕДЕНИИ ПОДРОСТКОВ В СИТУАЦИЯХ ФРУСТРАЦИИ

Тимофеева Кристина Леонидовна
студент 5 курса, факультет психологии, кафедра специальной психологии ОГПУ,
РФ, г. Оренбург
E-mail: timofeeva_kristi@inbox.ru

Шаповал Ирина Анатольевна
научный руководитель, д-р пед. наук, преподаватель ОГПУ,
РФ, г. Оренбург

Подростковый возраст — основной кризисный этап в становлении личности человека. Это время кардинальных преобразований в сфере сознания, деятельности и системы взаимоотношений. Бурный рост и формирование организма в процессе полового созревания оказывает заметное влияние на психофизиологические особенности подростка. Основой для формирования новых психологических и личностных качеств является общение в ходе различных видов деятельности — учебной, производственной, творческих занятий и пр. [1, с. 78—79]. Этот возраст характеризует наличие стремления к проявлению взрослости, развития самосознания и самооценки, интереса к своей личности, к своим возможностям и способностям. Для этого периода естественны частые стрессы, связанные с интенсивностью учебного процесса, с профессиональным самоопределением, а также проблемы в отношениях со сверстниками и родителями, часто не осознающими особенности физического и психического состояния своих, уже повзрослевших детей. Часто стресс порождает неуверенность в будущем. Способы, которыми пользуются подростки в целях снижения эмоционального напряжения и выхода из стрессовой ситуации, известны: чаще всего это — агрессивное, аддиктивное или суицидальное поведение. Молодые люди, находясь под воздействием стрессоров внешних и внутренних, не готовы к их преодолению и страдают от их последствий. Исследования показывают, что условия, в которых находятся подростки формируют целый комплекс сложных переживаний.

В подростковом, как и в младшем школьном возрасте, основной социальной средой остается учебное заведение, в частности школа. Однако у подростков происходят коренные изменения в содержании и соотношении основных мотивов поведения. На этом этапе у ребенка возникает специфический комплекс потребностей, выражающийся в стремлении найти свое место в группе сверстников, выйти за пределы школы и присоединиться к жизни взрослых.

В настоящее время происходит кардинальные изменения в социальной ситуации развития подростка. Основными факторами данных изменений являются [2; 5]:

- перемещение общения подростков с улицы в Интернет и мобильные телефоны;
- изменение отношений родителей с подростками (в настоящее время родители уделяют больше внимания своим карьерным и личным интересам, в силу чего их контакт с собственным ребенком-подростком становится более формальным).

В современном обществе все доступнее становится Интернет, все большее количество подростков предпочитают выстраивать отношения именно там. Данные отношения дают возможность подросткам безопасно проявить собственное раздражение, злость, снижая, таким образом, напряжение, присутствующее в их жизни. За счет этого острота проявлений проблемных ситуаций снижается. Подростки, оказавшиеся в стрессовой ситуации, выглядят не столько хулиганами, сколько тихими, неразговорчивыми, замкнутыми, погруженными в себя. Про них известно, что они проводят много времени в Интернете, иногда они пропускают занятия. На уроках эти подростки не доставляют особых неудобств.

Тенденцию изменения социальной ситуации развития в подростковом возрасте можно описать так: если раньше сигналами к необходимости оказания социально-психологической помощи служили проявления девиантного поведения (употребление психоактивных веществ, правонарушения, драки),

то с вхождением Интернета в жизнь подростка такими сигналами становятся: дистанцированность, сложности с распознаванием и выражением своих чувств, депрессивные паттерны поведения. Эти признаки значительно менее наглядны по сравнению с девиантным поведением, их гораздо труднее обнаружить.

Таким образом, можно считать подобные изменения в социальной ситуации подростка основаниями для преобразования многих характерных для подросткового возраста процессов развития [5]:

- процесс сепарации подростка от родителей может остаться незавершенным;
- нарушается способность к привязанности;
- нарушаются способности к эмпатии и децентрации;
- эмоциональная жизнь подростка может уплощаться;
- нарушается ответственное отношение подростка к своим действиям;
- индентичность подростка оказывается диффузной;
- редуцируются навыки превращения отношений в социально-комфортные;
- социальные навыки оказываются развиты значительно меньше;
- контакт с собственными чувствами и собственной телесностью нарушается.

Подростки постоянно сталкиваются с тем, что испытывают потребности, осуществление которых невозможно из-за наличия объективных или субъективных факторов. Хроническая ситуация неудовлетворённости, порождённая различными аспектами вхождения во взрослость, сохранением многочисленных ограничений, свойственных детскому возрасту, и появление новых обязанностей характерных для взрослой жизни, неблагоприятно сказывается на формирующемся характере подростка.

Наиболее часто встречающееся психическое состояние у подростков — фрустрация, или кажущаяся недостижимость какой-либо цели. Фрустрация — закономерное состояние, необходимо возникающее в жизнедеятельности личности, выражающееся в характерных особенностях переживаний

и поведения и вызываемое непреодолимыми (объективно или субъективно) трудностями, возникающими на пути к достижению цели или к решению задачи [6]. Подросток хочет, чтобы были удовлетворены определенные его потребности, просматривает свое будущее, видит, что это неосуществимо, и рисует его в мрачных тонах. Такое состояние может привести и к депрессии, и к неврастении, и к суициду и поэтому проблема конструктивного фрустрационного поведения подростков является социально актуальной для общества в целом [3].

Отмечая плодотворность многочисленных исследований и концепций по теме фрустрации и ее влияния на человека, следует признать, что проблема зависимости фрустрационного поведения от гендерной принадлежности человека ранее была слабо освещенна. При этом общепризнанным является рост общей подверженности современной личности фрустрирующим ситуациям.

Нами было проведено исследование на базе МОУ СОШ № 45 города Оренбурга. В исследовании приняли участие 16 человек:

Экспериментальная выборка: девочки возрасте 11—13 лет в количестве 7 человек. В тексте принято обозначение **Д.**

Контрольная выборка: мальчики в возрасте 11—13 лет в количестве 9 человек. В тексте принято обозначение **М.**

Объектом исследования выступил феномен фрустрации.

Предметом исследования явились гендерные особенности фрустрационного поведения подростков.

В нашем исследовании мы поставили **цель** — выявить зависимость между полом подростка и его реакцией на ситуацию фрустрации.

Для достижения поставленной цели была использована методика тест Розенцвейга «Методика рисуночной фрустрации. Детский вариант» (модификация Н.В. Тарабриной) [4]. Целью данной методики в исследовании было выявить доминирующий тип реакций на ситуации фрустрации у подростков разного пола.

Эта методика состоит из 24 схематических контурных рисунков, из которых 16 ситуаций препятствия (останавливают, обескураживают, обижают, сбивают с толку) и 8 ситуаций обвинения.

Обработка диагностических данных, их количественно-качественный сравнительный анализ и интерпретация результатов осуществлялись с помощью метода описательной статистики.

Таблица 1.

Сводные данные ответов испытуемых на фрустрацию

Ситуации «препятствия»		**Ситуации «обвинения»**		**Показатель GCR**	
М	**Д**	**М**	**Д**	**М**	**Д**
e	m	I	I	7	7,5
m	m; M	I	E	8,5	6,5
M'; M; m	E	m; I	E	8	6
M	m	E	I	8	6
m; e	E	I	I; E	9	7
m	m; M	I	m	9,5	7
M	m	E	I	6	6
m		I		5,5	
E; M'		I		7	

При анализе приведенных в таблице 1 данных обращают на себя внимание следующие **закономерности реакций**:

- ***Одинаковые реакции*** в ситуациях препятствия и обвинения встречаются ***в 4 раза чаще в группе Д***, чем в группе М. Это свидетельствует о том, что у девочек репертуары поведения более стереотипны и ригидны, тогда как поведение мальчиков более гибкое и адаптирующееся к ситуации.

- ***Противоречивые реакции*** на ситуации препятствия и обвинения (нейтральная потребностно-неустойчивая и внутренне направленная эго-защитная) встречаются ***с одинаковой частотой в обеих группах*** (у 3 девочек и у 3 мальчиков). Это говорит о том, что возможность сосуществования противоположных и противоречивых эмоций и чувств является адекватной характеристикой эмоциональной сферы в подростковом возрасте и не зависит от гендерных различий.

График 1.

- ***Препятственно-доминантные реакции*** без учета их направленности и без разделения ситуаций ***встречаются в незначительном количестве в группе М.*** Иначе говоря, поведение, когда фрустрирующее действие препятствия сводится к минимуму, вплоть до полного отрицания его существования, не зависит от пола и встречается редко.

- ***Эго-защитных реакции в группе Д вне зависимости от ситуации преобладают внешней направленности***, т. е. обвинения, порицания, враждебность, угрозы и другие открытые проявления агрессии направлены, как правило, против другого лица или предмета внешнего мира. ***В группе М чаще встречались внутренне направленные реакции***: обвинение подросток предъявляет самому себе: «Я виноват в том, что случилось», он признает свою вину, но отрицает ответственность, ссылаясь на смягчающие обстоятельства. Это свидетельствует о недостаточной развитости самокритичности и процессов торможения у девочек, а также о тенденции поиска виноватых во всем в окружающем мире.

- ***Количество потребностно-неустойчивых реакций*** без разделения ситуаций ***различно в группах Д и М в зависимости от направленности:*** в группе М в 2 раза больше внешненаправленных реакций; нейтрально-направленные реакции чаще встречались в группе Д; реакции внутренней

направленности не характерные для обеих выборок. Другими словами, для мальчиков более типично подчеркнутое ожидание решения фрустрирующей ситуации от другого лица, а для их сверстников-девочек — надежда, что время или нормальный ход событий сами собой приведут к решению проблемы, надо только подождать. Это вновь подтверждает неспособность мальчиков брать на себя ответственность за происходящее в их жизни.

- Сопоставление групповых ***показателей GCR*** (мера социальной адаптации к своему окружению) показывает: в группе Д у 28,5 % испытуемых данный показатель в пределах нормы, у 71,4 % — ниже нормы; в группе М — у 77,7 % в пределах нормы, у 22,2 % — ниже нормы. Таким образом, социально адаптированных ***мальчиков примерно в 3 раза больше***, чем девочек подросткового возраста (график 2).

График 2.

- ***Сравнение сходства реакций групп испытуемых на конкретные ситуации*** осуществлялось с помощью количественно-качественного анализа (график 3). Методика включает ситуации двух типов:

1. Ситуации ***«препятствия»:*** № 1, 2, 4, 5, 9, 10, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 24 (всего 14);

2. Ситуации ***«обвинения»:*** № 3, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 19, 22 (всего 10).

В ситуациях препятствия мы видим 9 совпадений реакций из 14 возможных, т. е. ***64 % одинаковых реакций*** в обеих группах. В ситуациях обвинения — 7 совпадений реакций из 10 возможных, т. е. ***70 %.***

Таким образом, наше исследование показывает, что гендерные различия не оказывают значимого влияния на развитие личности в плане социализации.

- Продолжая анализ, мы дифференцировали ***ситуации по содержанию социального контакта***:

1. ***ребенок—близкий взрослый:*** № 1, 3, 5, 10, 11, 14, 15, 17, 19, 23 (всего 10);

2. ***ребенок—чужой взрослый*****:** № 7, 13, 16, 22, 24 (всего 5);

3. ***ребенок—ребенок*****:** № 2, 4, 6, 8, 9, 12, 18, 20, 21 (всего 9).

Анализ данных по этому критерию выявляет ***совпадения реакций*** в исследуемых группах:

- ***100 %*** совпадений в ситуациях ***ребенок-чужой взрослый*** можно объяснить общевозрастными закономерностями развития общения у подростков с миром взрослых, а также сходством социальных требований и воспитательных воздействий в детском возрасте. Таким образом, разница в поле значения не имеет.

- ***60 %*** совпадений в ситуациях ***ребенок — близкий взрослый*** свидетельствует о различиях между группами испытуемых. В группе Д преобладают внешне направленные реакции — преимущественно агрессивное и обвинительное поведение, что указывает на развитие эмансипации и чувства взрослости у девочек-подростков. Мальчики-подростки продолжают использовать в поведенческом репертуаре в большей степени нейтрально-направленные реакции, что более характерно для младшего школьного возраста и демонстрирует незрелость личности подростков мужского пола.

- ***56 %*** совпадений в ситуациях ***ребенок-ребенок*** относятся к случаям прямого или косвенного унижения со стороны сверстников. Негативная эмоциональная окрашенность этих ситуаций стирает различия между подростками разных полов. ***Разные реакции*** имеют ситуации 6, 8, 18, 20, при этом в группе М чаще даются нейтральные реакции, в группе Д — внешне направленные эго-защитные. Таким образом, мы видим, что именно в сфере общения со сверстниками поведенческие реакции девочек-подростков наиболее примитивны и являются неконструктивными:

- конструктивные фрустрационные реакции нейтральной направленности (М) необходимо-упорствующего, эго-защитного и препятственно-доминантного типов и внутренне направленные реакции потребностно-неустойчивого типа (i);

- неконструктивные реакции: а) направленные на окружение (Е) по типу подчеркивания ситуации, фиксации на препятствии, отрицания своей вины и осуждения других, настойчивого требования разрешения ситуации от другого лица; б) направленные на себя (I) - по типу самообвинения, по эго-защитному типу с самооправданием и ссылкой на обстоятельства [6].

Таким образом, фрустрационные реакции подростков различных полов имеют свои специфические особенности и значимые различия в иерархиях направленностей:

1. В группе Д доминирует нейтральное реагирование, при этом внутренне направленные и внешне направленные реакции проявляются примерно с одинаковой силой.

2. В группе М на первом месте — внешне направленное реагирование с эго-защитной фиксацией, а на втором месте нейтральное реагирование.

3. Наиболее конструктивный показатель (ненаправленные реакции) у девочек занимает первое место, в то время как у мальчиков-подростков находится на втором месте.

Итак, нами было экспериментально доказаны специфические особенности фрустрационного реагирования при гендерных различиях в подростковом

возрасте: преобладающее использования самозащитных реакций, фиксации на защите собственного Я у мальчиков и преимущественно проявление нейтрально-направленных реакций и так же фиксаций на защите собственного Я у девочек. Полагаем, что выявленные особенности фрустрационного реагирования могут служить показателем особого развития индивида в зависимости от гендерной принадлежности, что требует уточнений в более широком исследовании.

Список литературы:

1. Казанская В.Г. Подросток и трудности взросления: кн. для педагогов, психологов, родителей. СПб.: Питер, 2006.
2. Кондрашкин А.В., Кириллова Т.О. Социальная ситуация развития современного подростка в контексте модели социально-психологической помощи в восстановительном подходе // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2012. № 4. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n4/57076.shtml
3. Москвичев В.В. От ситуации социально-психологической дезадаптации к ситуации социального развития // Народное образование. 2011. № 1.
4. Тарабрина П.В. Экспериментально-психологическая методика изучения фрустрационных реакций: Методические рекомендации. Л., 1984.
5. Хломов К.Д., Москвичев В.В. Восстановительный подход — инструмент организации помощи подросткам, находящимся в социально-дезадаптирующей ситуации // Сборник тезисов участников Третьей Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития. М., 2011.
6. Янгичер Е.В. Развитие конструктивных фрустрационных реакций подростков средствами арттерапии: автореф. дис. … кандидата псих. наук / Научная электронная библиотека диссертаций и авторефератов. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.dissercat.com/content/razvitie-konstruktivnykh-frustratsionnykh-reaktsii-podrostkov-sredstvami-artterapii

ДОВЕРИЕ К СЕБЕ И УВЕРЕННОСТЬ В СЕБЕ КАК КОМПЛЕКСНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Шуверова Анна Вячеславовна
студент 3 курса, кафедра педагогики и психологии КУ «Болашак»,
Республика Казахстан, г. Караганда
E-mail: anclavna@mail.ru

Никифорова Ольга Владимировна
научный руководитель, канд. психол. наук, доцент КУ «Болашак»,
Республика Казахстан, г. Караганда

Юность как пространство развития субъектности личности изобилует смысловыми противоречиями и гетерохронностью развития моделей отношений взаимодействия мира и человека.

Именно поэтому в этот онтогенетический период происходит начало жизнеутверждения, вхождения во взрослую жизнь, определение своего места в жизни. Нам хотелось бы разобраться, каким психологическим содержанием наполнены доверие к себе и уверенность в себя.

Мы согласны с позицией Д.Б. Эльконина, что в юношеский период развития происходит «поворот» от направленности на мир к направленности на самого себя [9].

В этот возрастной период, как отмечает Л.И. Божович, в общем развитии появляются новые, более широкие интересы, личные увлечения и стремление занять более самостоятельную, более взрослую позицию в жизни [1].

Нам хотелось бы подчеркнуть, что важным новообразованием юношеского возраста является потребность в смысле жизни, осознания ее не как серии случайных, разрозненных событий, а как цельного процесса, которое имеет определенное направление, преемственность и смысл. В юности, заметим, эта потребность переживается особенно остро.

Именно поэтому юноша ставит перед собой определенные цели. Но возможности их достижения не всегда представлены в социальной жизни в виде готовых образцов и не всегда осознаются на уровне индивидуального

сознания. Поэтому появляется необходимость не только в субъектной готовности и адаптации выпускника к условиям взрослой жизни, но и в доверии и уверенности в себе.

Хотелось бы отметить, что «доверие к себе» и «уверенность в себя» являются комплексными характеристиками личности именно в этот период.

Но вместе с тем нам представляется важным, что в психолого-педагогической литературе отсутствует единая научная точка зрения на содержательную наполненность понятий «доверие к себе» и «уверенность в себя».

Отсутствие единообразного подхода к осмыслению данных дефиниций открывает для нас возможность многоаспектного анализа этих понятий.

Попытаемся проанализировать интересные точки зрения на значимые для ювенального периода понятия «доверие к себе» и «уверенность в себе».

Заметим, что разработка психологической сущности понятия «доверие», основывающегося на понимании сущности человека как суверенного субъекта жизни, связана с осмыслением психологических механизмов внутренней свободы и ответственности.

Нам интересна мысль А.В. Брушлинского о том, что «свобода человека как субъекта жизнедеятельности предполагает его способность не только «распаковывать», но и «упаковывать» смыслы, а значит, выходить за пределы «предначертанного», самому становиться причиной Мира и Себя, что, в свою очередь, означает возложение на себя ответственности за результаты такого причинения. Именно дефицит или утрата «Я хочу» и «Я могу» порождает трагизм человеческого бытия, драму личной жизни, утрату смысла существования» [2].

Нам видится целесообразным обратиться к рассуждениям Т.П. Скрипкиной и согласиться с ней в том, что для самостоятельной инициации активности в юношеский период просто необходимо уметь полагаться на себя, важно определять масштаб собственной активности, принимать решения и выбирать цели [8].

Но хочется задаться вопросом вместе с автором: где юноше найти критерии правильности собственной стратегии поведения, где же существуют объективные ограничители личной свободы? Мы полагаем, эти вопросы никогда не потеряют своей актуальности в ювенальном периоде.

Нам видится необходимым обратить наше внимание на то, что в исследованиях Р. Бернса, Л.И. Божович, Дж. Брунера, К. Левина, К. Хорни определяется механизм преодоления подростковой неуравновешенности и связанной с ней неуверенность в себе в ювенальном возрасте. Утверждается, что ими могут выступать эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты. Но, интересно то, что неуверенность в себе чаще всего объясняется ограниченностью когнитивного потенциала [5].

И в связи с этим мы полагаем необходимым отметить, что когнитивный потенциал включает преодоление последствий прогнозированного поступка, основанного на собственных смыслах и ценностях о социальных нормах и образцах поведения, а так же на знаниях о себе и предположениях о своих возможностях, основанных на прошлом опыте.

Заметим, что другие авторы предпринимают попытки расширить и конкретизировать понятие неуверенности.

Вслед за Ромеком В.Г. мы можем отметить, что неуверенность в себе в юношеский период в представлении В. Вендландта и Х.-В. Хеферта проявляется на самых разных этапах процесса регуляции поведения: и когда юноша ставит цель поведения, и когда планирует действия, и при выполнении самих действий. Неуверенность проявляется также в результатах действий и в их оценке [6].

Вследствие данной логики размышления мы можем утверждать, что неуверенность обозначена как состояние, которое возникает у юношей, если привычный или незапланированный ход деятельности нарушается, если что-то происходит непривычным или же незапланированным образом.

Нам видится целесообразным обратиться к интересной мысли Р. Зигмунда о ключевой роли самооценок в уверенном поведении. Мы разделяем мысль

автора о том, что «социальный страх при определенных условиях провоцирует некоторые негативные самовербализации («Я с этим не справлюсь», «Это выше моих сил» и т. д.)». Заметим, что особенно в юношеском возрасте внимание концентрируется на этих установках и тормозит уверенное поведение. Вследствие этого возникает переживание, и неуспех закрепляется [6].

Следует полагать, что именно в случае недостатка этих навыков у юношей возникшей ситуации неуспеха, негативный опыт снижает доверие себе. В свою очередь это вызывает состояние неуверенности.

Эта мысль усиливается позицией Ромека В.Г., что уверенность в себе есть свойство личности, ядром которого выступает позитивная оценка юношей собственных навыков и способностей как достаточных для достижения поставленных целей, так и для удовлетворения потребностей [6].

Ведь именно когда возникает несоответствие между оценкой ситуации или объекта и оценкой собственных возможностей, то юноша получает эмоциональный сигнал и выбирает свою стратегию поведения, чем и определяется его поведенческий компонент.

Нам хотелось бы отметить, что кроме этого, прошлый опыт также определяет способ оценки себя. Юноша задает себе ряд вопросов: какой я, как выгляжу, как хотел бы я выглядеть, как меня воспринимают другие. Неуверенность в себе, по мнению Р. Зигмунда, возникает как следствие негативных оценок, «нарушенного образа себя», собственные достижения юношами недооцениваются в сравнении с другими.

Таким образом, по мнению Р. Зигмунда, установки по отношению к собственной личности, самовербализации и самооценки юноши выступают как доминанты его поведения, выстраивают тип уверенного или неуверенного поведения. Поведенческая альтернатива «уверенности-неуверенности» напрямую связана с потребностью и способностью юношей исследовать свои поступки и внутренний мир — то есть рефлексировать.

И при этом следует отметить, что глубина, интенсивность, направленность юношеской рефлексии зависит от многих факторов, как и от социальных, биологических, так и от индивидуально-типологических.

Нельзя не согласиться с мнением Казанской Н.М. о том, что «общая логика психического развития интегративных процессов в самосознании в юношеском возрасте позволяет предполагать, что формирование навыков биографической рефлексии является наивысшим этапом в процессе развития рефлексивных качеств личности» [5].

Так же нам интересна мысль Ромека В.Г. о том, что для развития личностной уверенности важен не столько объективный жизненный успех, сколько рефлексивная я позитивная оценка результатов собственных действий и оценки, которые следуют со стороны референтных (ценностно-значимых для юноши людей.

В контексте нашего размышления мы полагаем необходимым отметить, что К.С. Абульханова-Славская, Т.Н. Березина, Н.И. Гуткина, В.С. Мухина, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Н.Н. Толстых утверждают, что на этапе юношества появляется способность к осознанию себя в контексте пространственно-временных характеристик, способности оценивать свой жизненный путь, находить взаимосвязи между событиями жизни, обобщать опыт и видеть будущую линию развития — и тем самым повышается уверенность в собственных силах.

И при этом для нас чрезвычайно важно подчеркнуть, что нам интересна позиция, М.В. Зюзько, который характеризует уверенность в себе как «искреннее выражение своих желаний, мыслей, чувств, которое способствует осознанию себя, своих пространств, своих интересов» [4].

Мы согласны с мнением автора, что «человек — мерило своих поступков, имеет право на уникальное существование в соответствии со своими мыслями, чувствами, стремлениями. Приняв себя как уникальность, как ценность, человек начинает доверять себе, совершать поступки, диктуемые своими целями, своими планами, своими мыслями, выражать свои чувства» [4].

Заметим, что М.В. Зюзько в особенности выделяет чувство собственного достоинства юношей как следствие уверенности в себе. «Достоинство — отношение к себе как ценности, ощущение себя как неповторимого Человека. Достоинство — это стоимость, полезность обществу, близким, себе. Внутри нас суверенная, неприкосновенная область нашего интимного, сокровенного. Это вершина нашего «Я», это его ядро, центр, глубина. Чем глубже в себе мы открываем это «Я», это свое достоинство, тем шире наш взгляд на мир… Лишившись достоинства, человек освобождается от бремени самостоятельности (он перестает осуществлять свои действия без помощи других, становится беспомощным, недеятельным), свободы (у него исчезает внутреннее субъективное основание своего выбора; у него исчезает знание себя), ответственности (у человека исчезает видение платы за последствия своих поступков, он перестает видеть связь прошлого, настоящего и будущего)» [4].

В контексте нашего размышления мы хотели бы подчеркнуть вслед за В.Г. Ромеком мысль о том, что этика уверенного поведения в юношеском возрасте

заключается в том, что, несомненно, мотивы, потребности, мнения и права разных людей выслушиваются, принимаются и сопоставляются с целью поиска наиболее оптимальной формы их реализации — безусловно, такое уверенное поведение будет добавлять юноше социальной компетентности, оптимизма и веры в себя [7].

На основе имеющихся теоретических данных мы можем выделить некоторую «общую плоскость», в которой находятся явления доверие к себе и уверенность в себе. Это общее даст нам основание для поиска возможной взаимосвязи рассматриваемых нами явлений.

Для нас несомненным является то, что между доверием к себе и уверенностью в себе стоит общий для них психологический феномен — это феномен веры.

Действительно, вера юноши в самого себя, основанная на самополагании, вера в возможность, правильность и осуществимость целей, т. е. готовность действовать ради цели, на удачное ее достижение.

Вследствие этого, доверие и уверенность — есть формы проявления веры, связанные с отношением юноши к объекту веры, лежащим в основании их взаимодействия.

Именно поэтому для нас важна мысль, М. Бубера о том, что уверенность связана с получением личностью исходного суждения на основе творческой способности его сознания, а доверие — с его получением на основе общения [3].

Для нас очевидно что доверие и уверенность — комплексные характеристики в юношеском возрасте, включающие в себя одни и те же компоненты: поведенческий, эмоциональный и когнитивный.

Значимым является и то, что и доверие и уверенность проявляются на всех этапах процесса регуляции поведения в этот онтогенетический период: при постановке целей, при планировке действий, при их выполнении. Они проявляются и в результате действий, и в их правильной адекватной оценке.

Таким образом, доверие к себе и уверенность в себе предполагают одно и то же содержание — способность ставить перед собой определенные ясные цели и добиваться их осуществления.

Оба рассматриваемых нами феномена предполагают отношение личности к себе как к ценности, т. е. и доверие к себе и уверенность в себе предполагают позитивное самопринятие, самоуважение, самопривязанность, самодостаточность и главное — позитивную личностную самооценку.

Для нас важно подчеркнуть, что оптимальный уровень доверия к себе и уверенности в себе выступают одними из показателей, как психологического здоровья юноши, так и составляющими зрелости и самореализации личности в юношеский период.

Список литературы:

1. Божович Л.И. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности // Психология формирования и развития личности. М., 1981.
2. Брушлинский А.В., Темнова Л.В. Интеллектуальный потенциал личности и решение нравственных задач. // Психология личности в условиях социальных изменений. М.: Наука, 1993, — С. 27—42.
3. Бубер М. Два образа веры. М.: Наука, 1995, — 236 с.
4. Зюзько М.В. Пять шагов к себе. М.: Просвещение, 1992, — 173 с.
5. Казанская Н.М. //Феноменология и условия становления уверенности — неуверенности в себе как психобиографического образования в юношеском возрасте...// автореферат. М. 2012 [Электронный ресурс] — режим доступа. — URL: http://psychlib.ru/mgppu/disers/KazanskayaNM/KFi-a-027.htm
6. Ромек В.Г. Понятие уверенности в себе в современной социальной психологии // Психологический вестник. Выпуск 1. Часть 2. Ростовна-Дону: Изд-во РГУ. 1996. — С. 132—138.
7. Ромек В.Г. Уверенность в себе: этический аспект. // Журнал практического психолога, — 1999, — № 9, — С. 3—14.
8. Скрипкина Т.П. Доверие к себе как условие развития личности. // Вопросы психологии, — 2002, — № 1, — С. 95—103.
9. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития // Вопросы психологии. 1971.

ВЫЯВЛЕНИЕ СТИЛЕЙ ВОСПИТАНИЯ В СЕМЬЕ (НА ПРИМЕРЕ МНОГОДЕТНЫХ И НЕ МНОГОДЕТНЫХ СЕМЕЙ)

Югова Марина Сергеевна
студент 4 курса, факультета психологии и педагогики Елабужский институт ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», РФ, Республика Татарстан, г. Елабуга
E-mail: 19.marina.yugova.93@mail.ru

Холуева Ксения Анатольевна
научный руководитель, ассистент, ФГАОУ ВПО, РФ, Республика Татарстан, г. Елабуга

Семья — это тот наиболее значимый социальный институт, где формируется личность ребенка, где происходит им овладение ролевым поведением, необходимым для его успешной адаптации в социальном мире. Т. е. *семья* — эта ячейка общества, которая выступает первым воспитательным институтом в жизни человека, и связь с которым, как правило, сохраняется в течение длительного периода его существования.

Именно семья дает начало формированию нравственных качеств личности, систему правил поведения, в основе которой лежат значимые для человека ценности, раскрывая содержание его внутреннего мира, и присущих ему индивидуальных качеств.

Существенным аспектом в формировании и развитии личности ребенка выступает семейное воспитание, от которого напрямую зависит, сколько времени, внимания и сил было положено родителями ребенку [4, с. 17].

Семейные взаимоотношения, по мнению многих педагогов и психологов, — есть определенный характер взаимоотношений родителей, ставящие своей целью «наставить своих детей на путь истинный» или изменить его поведение в правильном направлении, отвечающее общественным нормам. Некоторые родители редко вмешиваются в процесс воспитания своих детей, преднамеренно придерживаясь тактики невмешательства. Не обращая никакого внимания на ребенка, они тем самым позволяют ему вести себя, так как он хочет. Другие родители, напротив, вмешиваются наичаще, поощряя,

либо наказывая его за приемлемое или же неприемлемое поведение в обществе. Одни родители строго требуют безукоризненного выполнения всех их поручений, другие же, закрывают глаза на какую-либо провинность своего ребенка. Часть родителей бессознательно поощряет за неприемлемое поведение, часть — наказывает за принятое поведение в обществе [1, с. 32].

Поэтому на сегодняшний день, данная проблема весьма актуальна по той причине, что различные стили семейного воспитания влияют по-разному на формирование личности ребенка.

Итак, под ***стилем семейного воспитания*** следует понимать типичную для родителей стратегию поведения с ребенком, применяющие конкретные методы и приемы воспитательного воздействия, проявляющиеся в определенной манере взаимодействия и вербального общения.

На сегодняшний день общепризнанными стилями воспитания следует считать авторитарный, демократический, либеральный и попустительский.

Авторитарное воспитание — это тип воспитания, в основе которого лежит такой воспитательный метод как требование. Принуждение выступает еще одним из основных методов передачи детям социального опыта. Родитель, в этом случае, постоянно контролирует поведение своего ребенка, очень требователен в выполнении его наставлений. При этом инициатива детей ни каким образом не стимулируется, а если и стимулируется, то в строго определенных границах.

Демократический стиль подразумевает под собой стиль отношений в семье, в пределах которого родители, принимая во внимание интересы ребенка и личное мнение, организуют необходимые условия для координирования действий в организации учебной деятельности ребенка, досуга и т. д. Данный стиль по большей части способствует воспитанию таких качеств, как самостоятельность, активность, инициативность и социальная ответственность.

Попустительский стиль проявляется в отстраненности членов семьи, а также их отчужденности друг от друга, на основе безразличного отношения к делам и чувствам другого человека [3, с. 186].

И *либеральный стиль* воспитания характеризуют как стиль, который не предполагает активного участия матери и отца в координации процессов воспитания и обучения. Такие родители отличаются низкой требовательностью и ответственностью, предоставляя тем самым свободу действий ребенку, которая не устанавливает каких-либо рамок ограничений.

Вообще в истории родительства отчетливо видна тенденция повышения значения института семьи. Первоначально ответственность за воспитание детей поручалась обществу, но с изменением функциональных задач процесса усвоения ребенком социального опыта в рамках семейного воспитания на каждом из последующих возрастных этапов его развития претерпевают серьезнейшие преобразования определенные средства, формы, методы воспитательных воздействий, а также характер личностных взаимоотношений ребенка с родителями.

Эмоциональная насыщенность, возникающая при межличностном общении, стабильность взаимодействия, совместное сотрудничество с взрослыми, имеющие определенные знания, умения в конкретной области, их социальная поддержка — всё это отражает уникальность семьи, в результате которой обеспечиваются, наилучшим образом, благоприятные условия для личностного роста ребенка, а также его интеллектуального развития.

Но далеко не всегда в семье складывается осознанная система воспитания. Здесь речь идет об осмыслении целей воспитания как целенаправленного процесса формирования личности, определение его задач, применение соответствующих способов и приемов, принимая к сведению, что позволительно, а чего нельзя допустить в обращении с ребенком.

На основе это выделяют четыре тактики воспитания, соответствующие четырем типам взаимоотношений в семье, и являющиеся, большей частью, условием и результатом их возникновения:

- Диктат
- Опека
- Невмешательство
- Сотрудничество

Первая тактика, а именно, *диктат* проявляется в регулярно повторяющемся подавлении активности и самоуважения, главным образом, взрослыми членов младше по меньшинству, т. е. детей. Несомненно, родители имеют право предъявлять своему ребенку требования, например, по поводу его поведения, успешности/не успешности в учебной деятельности, однако, это не подразумевает воздействие на них приказом, принуждением, а уж тем более насилием. Такая авторитарность родителей может стать серьезной ошибкой в формировании личности.

Следующая тактика — *опека* — проявляется тогда, когда родители, пытаясь удовлетворить всем своим трудом потребности ребенка, оберегают его от различных трудностей, забот, усилий, блокируя тем самым процесс подготовки его вхождения в дальнейшем в самостоятельную жизнь [2, с. 156].

Невмешательство — это такая система взаимоотношений в семье, которая основана на признании независимого существования взрослых и детей, т. е. ребенок как бы пребывает в своем собственном, отдельном от других, мире со своими проблемами, до которых нет никому никакого дела, а родители со своими, не интересующих больше ничего, проблемами.

И наконец, завершающей тактикой выступает *сотрудничество*, предполагающее совместную деятельность всеми членами семьи, направленное на достижение совместными усилиями целей, основанное, как правило, на взаимном уважении, готовности помогать, поддерживать друг друга. Семья, которая при воспитании детей опирается на сотрудничество, становится развивающей социальной системой — коллективом.

В силу данной проблемы нами проводилось исследование на выявление стилей семейного воспитания в многодетных и не многодетных семьях глазами матерей. Мы предполагали, что стили семейного воспитания в многодетных

и не многодетных семьях различные. В ходе работы была использована методика «Стратегии семейного воспитания» Н.М. Рухленко, из раздела «Методики диагностики детско-родительских отношений», целью которой является выявление стратегий семейного воспитания, в данном случае, в различных по структуре семьях. Методика представляет собой опросный тест, включающий в себя 10 вопросов с предложенными вариантами ответов (А, Б, В, Г).

В данном исследовании сравнивались 2 выборки, в каждую из которых входило по 15 матерей.

Из полученных данных было выявлено, что большая часть многодетных матерей склонна рассматривать свою семью, в сравнении с другими стилями воспитания, с позиции либерального стиля воспитания (почти 40 %), что указывает на то, что родители высоко ценят своего ребенка, считают простительными его слабости, общаясь с ним легко и непринужденно.

Касаемо матерей не многодетных семей, то у них выявлен авторитетный стиль воспитания (свыше 40 %) нежели говорить о других стилях. Авторитетные родители имеют четкое понимание своей роли в развитии личности ребенка, признавая за ним самим право на саморазвитие, но проявляя при этом твердость, настойчивость, что формирует правильное социальное поведение у детей.

Таким образом, полученные нами в ходе исследования результаты подтверждают, что стили семейного воспитания в различных по структуре семьях отличаются друг от друга.

Список литературы:

1. Бене Е. Детский тест Диагностика эмоциональных отношений в семье» // Семейная психология и семейная терапия. — 1999. — № 2. — С. 14—41.
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? М., 2000. — 240 с.
3. Гозман Л.Я., Шлягина Е.И. Психологические проблемы семьи // Вопросы психологии — 1985. — № 2. — С. 186—187.
4. Гребенников И.В. Воспитательный климат семьи. М.: Знание, 1976. — 40 с.

СЕКЦИЯ 8.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕВОЧЕК 7—10 ЛЕТ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКОЙ

Казикова Екатерина Петровна
магистрант 1 курса, психолого-педагогический факультет
РГПУ им. А.И. Герцена,
РФ, г. Санкт-Петербург
E-mail: kaz444@yandex.ru

Зверева Светлана Викторовна
научный руководитель, д-р психол. наук, профессор кафедры
«Психологии и психофизиологии ребенка» РГПУ им. А.И. Герцена,
РФ, г. Санкт-Петербург

Исследование посвящено проблеме изучения влияния высоких физических нагрузок на функционирование сердечно-сосудистой системы (ССС) и психологическое состояние юных спортсменок, эмоционально-личностных и психофизиологических особенностей развития гимнасток 7—10 лет в сравнении с их сверстницами, не занимающимися спортом. А также разработке системы воздействий по оптимизации психоэмоционального и физического состояния юных гимнасток.

Научная новизна состоит в следующем:

1. Выявлен весьма затратный психофизиологический механизм обеспечения высокой соревновательной успешности в рамках художественной гимнастики в возрасте 7—10 лет, который переносится на учебную деятельность.

2. Показано, что требования, отражающие специфику художественной гимнастики (режим тренировок, рацион питания и т. д.) не соответствуют возрастным и функциональным возможностям девочек 7—10 лет на уровне массового детского спорта.

3. Установлена физиологическая «цена» ранних высоких спортивных достижений в художественной гимнастике.

4. Выявлено отсутствие грамотной системы подготовки юных гимнасток на уровне клубного спорта.

5. Разработана комплексная система работы с гимнастками, их родителями и тренерским составом по оптимизации психоэмоционального состояния гимнасток и формированию умения произвольно управлять им, как в период соревнований, так и вне спортивной деятельности.

На сегодняшний момент времени развитие физической культуры и массового детско-юношеского спорта — центральное направление деятельности по формированию, сохранению и укреплению здоровья детей и подростков. Известно, что двигательная активность совершенствует функциональное состояние систем организма, создавая предпосылки для гармоничного физического развития. В то же время, в ряде работ отмечается, что высокие спортивные нагрузки создают риск развития патологических состояний (Н.Г. Блинова, 2000 , М.Г. Агаджанян, 2005) [2, с. 45; 3, с. 99]. Данные проблемы поднимаются в работах спортивных физиологов, таких как А.Г. Дембо, С.Б. Тихвинский, Е.Б. Сологуб, А.С. Солодков и в других исследованиях [5, с. 9]. Но основным объектом исследования являются, как правило, спортсмены высокой квалификации подросткового или юношеского возраста, а спортсмены младшего школьного возраста остаются практически вне поля зрения специалистов.

Один из видов спорта, предъявляющий высокие требования не только к физическим, но и к психологическим особенностям ребенка — художественная гимнастика [7, с. 12]. Тенденции современного спорта — его «омоложение», увеличение объемов и интенсивности физических нагрузок, ранняя специализация. Художественная гимнастика относится к тем видам, в которых эти тенденции особенно выражены. Зачастую юные гимнастки, поступающие в 1-е классы общеобразовательных школ, уже в течение нескольких лет занимаются в спортивных школах, секциях и испытывают

серьезные физические нагрузки. А к 9—11 летнему возрасту успешные и перспективные гимнастки имеют взрослые спортивные разряды. Однако реальная «цена» ранних достижений, с точки зрения негативного влияния высоких тренировочных и соревновательных нагрузок на функционирование систем организма и психологическое состояние гимнасток, практически не отражена в исследованиях. Помимо этого, отметим, что современная художественная гимнастика предъявляет чрезвычайно высокие требования не только к физическим, но и к психологическим особенностям девочек, в частности к их эмоциональной устойчивости. Соревновательная деятельность вызывает сильное эмоциональное возбуждение, которое выражается в самых различных чувствах, в том числе и в состоянии повышенной тревожности [1; 4; 5; 6]. В исследованиях практически не освящен вопрос, касающийся последствий занятий художественной гимнастикой, трансформации под их влиянием психофизиологических особенностей девочек 7—10 лет, в связи с чем, мы можем говорить об актуальности нашего исследования.

Однако в исследованиях практически не освящен вопрос, касающийся последствий занятий художественной гимнастикой, трансформации под их влиянием психофизиологических особенностей девочек 7—10 лет, в связи с чем, мы можем говорить об *актуальности* темы заявленного проекта.

Также отметим, что тенденция современного спорта — увеличение объемов и интенсивности физических нагрузок, его очевидное «омоложение». Тем не менее, информация относительно реальной «цены» ранних спортивных достижений в исследованиях не представлена.

Особое внимание нами было обращено на гимнасток, отличающихся высокими спортивными достижениями, т. к. к ним, зачастую, предъявляются повышенные требования.

В связи с вышесказанным, ***целью*** нашего исследования выступало изучение особенностей эмоционально-личностного и психофизиологического развития девочек 7—10 лет, занимающихся художественной гимнастикой с учетом уровня спортивных достижений.

В исследовании принимали участие гимнастки младшего школьного возраста, тренирующиеся в спортивном клубе художественной гимнастики из которых:

- группа № 1: гимнастки с высоким уровнем спортивных достижений;
- группа № 2: гимнастки с низким или средним уровнем спортивных достижений.

Контрольная группа: девочки 7—10 лет, обучающиеся в младших классах средней образовательной школы Санкт-Петербурга. Все испытуемые разделены на 2 подгруппы: 1) 7—8 лет; 2) 9—10 лет.

Методика проведения исследования. Нами были отобраны следующие методы психологической диагностики:

1. Метод экспертной оценки (осуществлялась тренерами с целью выявления уровня спортивных достижений гимнасток).

2. Опросники и тесты:

Многомерная оценка детской тревожности (МОДТ) (Л.И. Вассерман Е.Е. Малкова) [9];

Модифицированная шкала личностной соревновательной тревожности (СЛТ) Р. Мартенса (Адаптация Ю.Л. Ханина) [10];

Методика «Нерешаемая задача» (Н.И. Александрова, Т.И. Шульга);

Цветовой тест М. Люшера;

Опросник Плутчика-Келлермана-Конте «Индекс жизненного стиля» в модификации С.В. Зверевой.

3. Исследование физиологической «цены» занятий художественной гимнастикой осуществлялась с помощью метода вариационной пульсометрии [8].

4. Методы статистической обработки данных: Подсчет среднегрупповых значений и среднеквадратического отклонения признаков; оценка достоверности полученных различий с помощью t-критерия Стьюдента; оценка достоверности полученных внутригрупповых различий с помощью биномиального Z-критерия; корреляционный анализ данных в программе Microsoft

Excel; факторный анализ в программе SPSS 15.0 Evaluation Version Production Facility.

Сопоставление полученных данных осуществлялось в два этапа: на первом этапе проведен сравнительный анализ результатов диагностики гимнасток 7—8 и 9—10 лет и контрольной группы на предмет особенностей эмоционально-личностного и психофизиологического развития. На втором этапе осуществлен сравнительный анализ результатов диагностики гимнасток 7—10 лет, в зависимости от уровня спортивных достижений. Далее был проведен корреляционный и факторный анализ материалов исследования.

Основные результаты исследования. В возрасте 7—8 лет принципиальных различий между гимнастками и школьницами по комплексу эмоционально-личностных и психофизиологических особенностей развития установить не удалось. А в 9—10 лет выявлены различия между ними, которые заключаются в более высоком уровне развития волевых качеств, высокой ОНЗ (общей напряженности защит), способности сочетать скорость с качеством выполнения деятельности, низкой тревожности во взаимоотношениях с родителями в сочетании с учащенным сердцебиением и превышением возрастной нормы по ряду показателей пульсометрии у гимнасток (см. Таблица 1).

Таблица 1.

Оценка достоверности полученных различий между группой гимнасток и контрольной группой в подгруппах 7—8 и 9—10 лет (t-критерий Стьюдента)

№	Признак	Подгруппа 7—8 лет гимнасток		Подгруппа 7—8 лет контрольной группы		t эмпирич.	t критич.	P (довер. вероятность)
		Средн. знач.	Станд. откл.	Средн. знач.	Станд. откл.			
1	Тревога во взаимоотношениях с родителями	5	2,399	3	1,25	2,66	2,07	0,05
2	Время сбора 2 картинки	3,44	1,89	5,13	1,83	2,25	2,07	0,05

№	Признак	Подгруппа 9—10 лет гимнасток		Подгруппа 9—10 лет контрольной группы		Т эмпирич.	Т критич.	Р (доверит. вероятность)
1	Тревога во взаимоотношениях с родителями	2	1,35	4	2	3,22	2,88	0,01
2	Компенсация	49,5	8,04	35	16,8	2,36	2,10	0,05
3	Пульс до интеллектуальной нагрузки	90,48	12,28	80,63	9,86	2,11	2,10	0,05
4	Пульс после интеллектуальной нагрузки	93,3	13,66	80,98	9,5	2,3	2,10	0,05
5	Время сбора 3 картинки	22,42	9,25	7,52	3,41	4,79	3,88	0,001
6	Уровень развития волевых качеств	2,6	0,51	2,1	0,33	2,77	2,10	0,05
7	ОНЗ	46,1	7,97	42,94	8,65	2,42	2,10	0,05

Сравнительный анализ эмоционально-личностных и психофизиологических особенностей развития гимнасток в зависимости от уровня спортивных достижений позволил установить, что наиболее высокие значения СЛТ отмечаются у гимнасток группы №1, соответствующие высокой СЛТ, в то время как для остальных гимнасток характерен средний уровень СЛТ (при $p \leq 0{,}001$) (см. Таблица 3, Рисунок 1).

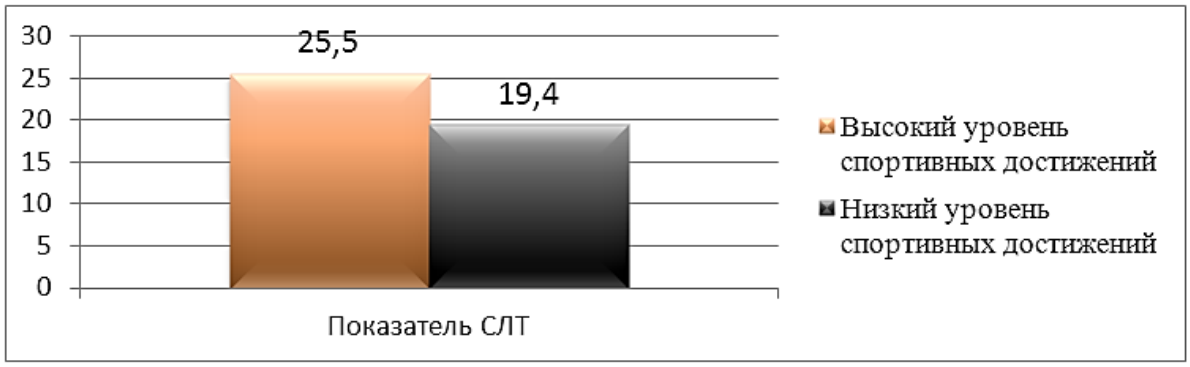


Рисунок 1. Среднегрупповые значения (в баллах) СЛТ гимнасток с высоким и низким уровнем спортивных достижений

Относительно частоты использования механизмов психологических защит нами установлено, что гимнастки первой группы чаще используют рационализацию по сравнению с гимнастками группы № 2, при $p \leq 0{,}05$

(см. Таблица 1, 3). Эта форма защиты является ведущей и в данном случае актуальна для оправдания соперничества с конкурентами и страха поражения, а также для сохранения чувства самопринятия и самоутверждения.

Таблица 2.

Иерархия психологических защит личности гимнасток, относительно уровня спортивных достижений

№	Высокий уровень	Низкий уровень
1	Рационализация (73 %)	Гиперкомпенсация (66 %)
2	Отрицание (68 %)	Проекция (63 %)
3	Проекция (63 %)	Отрицание (60 %)
4	Гиперкомпенсация (53 %)	Рационализация (58 %)
5	Компенсация (52 %)	Компенсация (48 %)
6	Регрессия (42 %)	Регрессия (40 %)
7	Вытеснение (32 %)	Вытеснение (35 %)
8	Замещение (8 %)	Замещение (17 %)
	ОНЗ (49 %)	ОНЗ (50 %)

Что касается отрицания, то, в результате достаточно частого его использования, данная форма защиты отчасти обуславливает способность гимнасток первой группы тренироваться на пределе функциональных возможностей. Стоит обратить внимание на факт того, что гимнастками группы № 1 практически не используется замещение, что является последствием снижения энергетического ресурса из-за чрезмерно интенсивных, для данного возраста, физических нагрузок. Нами выявлен низкий уровень работоспособности гимнасток первой группы (Цветовой тест М. Люшера) по сравнению с остальными гимнастками, у которых он находится в пределах среднего оптимума. Данные различия статистически значимы, при $p \leq 0{,}01$ (см. Таблица 3).

Исследование волевых качеств позволило установить, что гимнастки группы № 1 отличаются высоким уровнем их развития, в то время как для гимнасток группы № 2 характерен средний уровень развития волевых качеств. Указанные различия статистически значимы, при $p \leq 0{,}001$ (см. Таблица 3). Данные различия подтверждаются затраченным временем на сбор 3-ей картинки («Нерешаемая задача») (см. Рисунок 2). Гимнастки первой

группы затратили больше времени на данную деятельность, при $p \leq 0{,}01$ (см. Таблица 3).

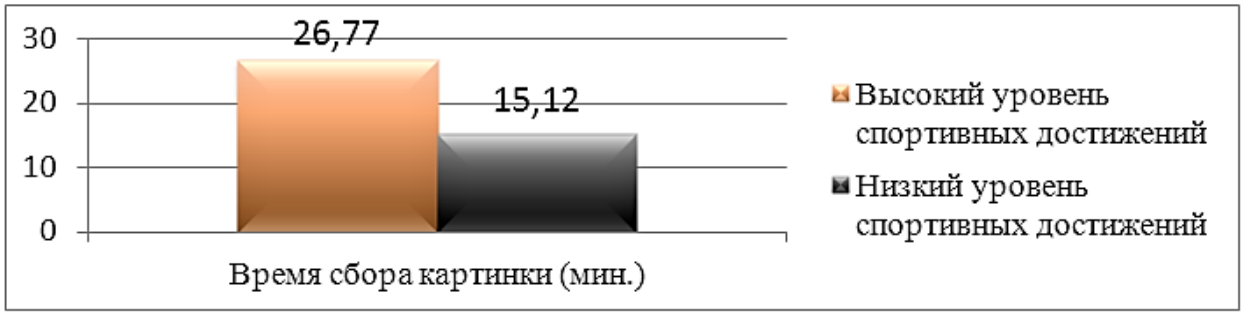


Рисунок 2. Среднегрупповые значения затраченного времени на сбор 3-ей картинки гимнастками в зависимости от уровня спортивных достижений

Анализ среднегрупповых значений по результатам пульсометрии до и после соревновательной деятельности выявил высокие значения по показателю «сопротивление сосудов» у гимнасток первой группы до и после соревнований, причем они превышает границу даже взрослой нормы, по сравнению со значениями гимнасток группы № 2 (см. Рисунок 3). Установленные различия являются статистически значимыми, при $p \leq 0{,}01$ — до соревнований, $p \leq 0{,}05$ — после соревнований (см. Таблица 3).

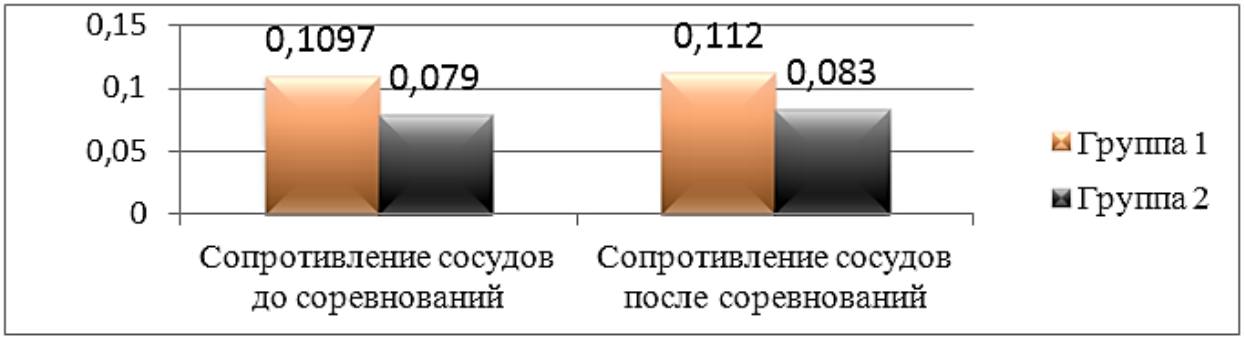


Рисунок 3. Среднегрупповые значения (%) параметра «сопротивление сосудов» гимнасток в зависимости от уровня спортивных достижений до и после соревнований

Таблица 3.

Оценка достоверности полученных различий между группами гимнасток, относительно уровня спортивных достижений

№	Признак	Группа №1		Группа №2		t эмп.	t критич.	Р (доверит. вероятность)
		Средн. знач.	Станд. откл.	Средн. знач.	Станд. откл.			
1	СЛТ	25,5	2,16	19,42	4,89	4,06	3,79	0,001
2	Уровень СЛТ	1	0	2,14	0,69	6,87	3,79	0,001
3	Рационализация	73,66	13,62	58,14	15,03	2,33	2,07	0,05
4	Сопротивление сосудов до соревнований	0,109	0,019	0,079	0,013	3,69	2,82	0,01
5	Сопротивление сосудов после соревнований	0,112	0,029	0,083	0,01	2,42	2,07	0,05
6	Уровень работо-способности	0	0	0,429	0,535	3,32	2,82	0,01
7	Время сбора 3 картинки	26,77	4,72	15,12	13,74	3,03	2,82	0,01
8	Уровень развития волевых качеств	2,83	0,408	2	0,577	4,36	3,79	0,001
9	Вариационный размах до интеллектуальной нагрузки	0,405	0,118	0,213	0,102	3,76	2,82	0,01
10	Коэффициент вариации до интеллектуальной нагрузки	12,65	3,259	6,793	2,553	4,01	3,79	0,001
11	Сопротивление сосудов до интеллектуальной нагрузки	0,117	0,032	0,087	0,015	2,26	2,07	0,05
12	Сопротивление сосудов после интеллектуальной нагрузки	0,124	0,033	0,082	0,01	3,26	2,82	0,01
13	Время максимальной нагрузки после интеллектуальной нагрузки	0,073	0,005	0,08	0,002	3,1	2,82	0,01

Физиологическая «цена» высоких спортивных достижений со стороны ССС достаточно высока, что выражается в превышении даже взрослой нормы значений по ряду параметров пульсометрии (сопротивление сосудов,

вариационный размах, коэффициент вариации) у гимнасток с высоким уровнем спортивных достижений, что подразумевает риск существенного нарушения кардиорегуляции.

В результате факторного анализа полученных эмпирических данных показано, что высокие спортивные достижения в художественной гимнастике обеспечиваются за счет определенного механизма, представляющего собой сочетание психофизиологических и эмоционально-личностных особенностей, который является полностью сформированным к 9—10 годам и имеет свойство переноситься на учебную деятельность (см. Рисунок 4). Подобный механизм, безусловно, способен однозначно негативно отразиться на состоянии и даже здоровье гимнасток в будущем. Поэтому просто необходимым является наличие определенной системы мониторинга функционального и психологического состояния и здоровья юных гимнасток.

Рисунок 4. Механизм высоких спортивных достижений в художественной гимнастике в возрасте 7—10 лет (по результатам факторного анализа)

На основе полученных результатов исследования был сделан вывод о необходимости поиска подхода к решению проблемы оптимизации состояния гимнасток. Нами разработан проект, целью которого является оптимизация психоэмоционального состояния гимнасток и формирование умения

произвольно управлять им как в период соревнований, так и вне спортивной деятельности. Данный проект состоит из четырех частей:

1. Методика управления соревновательной тревожностью в условиях соревнований (описаны два вида разминки перед соревнованиями, способствующих снижению тревожности, сохранению нужного ее уровня).

2. Программа тренинговой работы с гимнастками 7—10 лет по формированию механизмов саморегуляции (детально разработано 8 занятий и подробно описано их содержание). Цель: формирование механизмов контроля и произвольного управления соревновательной тревожностью.

3. Общий план-проект родительских собраний.

4. Работа с тренерским составом.

Список литературы:

1. Аболин Л.М. К проблеме психологического стресса в спорте: психология спортивной деятельности / Л.М. Аболин, Т.И. Аболина; под ред. П.А. Жоров. Казань, 1985. — С. 35—42.
2. Агаджанян Н.А., Двоеносов В.Г., Ермакова Н.В., Морозова Г.В., Юсупов Р.А. Двигательная активность и здоровье. Казань: Изд-во КГУ, 2005. — 216 с.
3. Блинова Н.Г., Игишева Л.Н., Казин Э.М., Федоров А.И. Практикум по психофизиологической диагностике. М., 2000. — 127 с.
4. Гогунов Е.Н. Психология физического воспитания и спорта. Учебное пособие / Е.Н. Гогунов, Б.И. Мартьянов. М., ФИС, 2004. — 496 с.
5. Ильин Е.П. Психофизиология физического воспитания. М.: Просвещение, 1983. — С. 9—11.
6. Кузьмина Н.И., Лисицкая Т.С. О моделях построения многолетней спортивной тренировки гимнасток, система отбора и комплектования молодежных составов. М.:1988. — 130 с.
7. Лисицкая Т.С. Художественная гимнастика. М.: ФИС,1982. — 231 с.
8. Ошевенский Л.В., Кустов Л.М. Кардиоинтервалография и вариационная пульсометрия (компьютерная программа и схема устройства): Методическое пособие. Нижний Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2005. — 10 с.
9. Психодиагностическая методика для многомерной оценки детской тревожности. Пособие для врачей и психологов. СПБ.,2007. — 35 с.
10. Ханин Ю.Л. Стандартный алгоритм адаптации зарубежных опросных методов. Л., 1977. — 44 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРИ ПОРОКАХ СЕРДЦА

Туренко Елизавета Игоревна
студент 4 курса, кафедра социальной работы социально-теологического факультета НИУ «БелГУ», РФ, г. Белгород
E-mail: LizaT93@mail.ru

Стрельцов Владимир Антонович
научный руководитель, доцент кафедры физического воспитания НИУ «БелГУ», РФ, г. Белгород

В наше время проблема сердечно-сосудистых заболеваний стоит очень остро, как для пожилых, так и для молодых людей. Во всем мире сердечно-сосудистые заболевания лидируют по смертности. С развитием цивилизации люди все больше сокращают затраты мышечной энергии, увеличивают калорийность пищи на фоне малоподвижного образа жизни. Все это привело к тому, что человек стал мало двигаться, мало работать физически, в результате чего страдает сердечно-сосудистая система. Задачами физической культуры и физического воспитания при пороках сердца являются общеукрепляющее воздействие на организм, приспособление его к физическим нагрузкам, улучшение работы сердечно-сосудистой системы и других органов.

Пороки сердца — это врожденные или приобретенные изменения структур сердца (клапанов, перегородок, стенок, отходящих сосудов), нарушающие движение крови внутри сердца или по большому и малому кругам кровообращения [1, с. 126].

Врожденные пороки сердца возникают в период от второй до восьмой недели беременности и встречаются у 5—8 новорожденных из тысячи. Факторами возникновения порока сердца у ребенка могут быть: наследственная предрасположенность; наличие у матери или у близких родственников детей с врожденными пороками развития; возраст беременной женщины старше 35 лет; перенесенные во время беременности инфекционные заболевания; курение и прием алкоголя во время беременности; эндокринные нарушения

у матери или у отца; воздействие неблагоприятных факторов внешней среды во время беременности; самопроизвольные аборты и мертворождение в анамнезе женщины [2].

Приобретенные пороки сердца, называемые также клапанными пороками — нарушение деятельности сердца, обусловленное морфологическими и/или функциональными изменениями одного или нескольких его клапанов [2].

Лечебная физкультура при пороках сердца решает задачи компенсации недостаточности кровообращения, повышения адаптивных возможностей сердца и аппарата кровообращения к изменяющимся потребностям организма при наличии порока сердца, повышения неспецифической сопротивляемости детского организма к неблагоприятным факторам окружающей среды, расширения функциональных резервов детского организма, создания благоприятных условий для нормализации физического и психомоторного развития ребенка. Для решения этих задач, при отсутствии признаков активизации ревматического процесса, используются преимущественно общеразвивающие и прикладные упражнения в соответствии с уровнем двигательных умений ребенка. Основное значение придается точному подбору адекватной физической нагрузки и ее постепенному увеличению с соблюдением принципа охвата всех мышечных групп, рассеянной нагрузки. Из специальных упражнений ведущую роль играют активизирующие экстракардиальные факторы кровообращения — дыхательные динамические и статические, для средних мышц из выгодных исходных положений.

Одним из наиболее полезных упражнений при пороках сердца является *ходьба*, которая обычно рекомендуется в каждом занятии. С нее начинается и ею кончается каждый комплекс упражнений. Она постепенно включает весь организм в работу, усиливает кровообращение и дыхание, тонизируя нервную систему, подготавливая мышцы для последующих движений. Даже у слабых людей, занимающихся гимнастикой лежа или сидя, ходьба проводится в виде имитационных движений ногами. Ходьба в медленном темпе полезна и в конце

каждого комплекса упражнений, так как она способствует правильной регуляции кровообращения и общему «успокоению» организма.

Большое значение в занятиях отводится движениям рук и плечевого пояса, при которых выпрямляется позвоночник, расширяется грудная клетка, укрепляются мышцы спины и плечевого пояса. Эти упражнения помогают выработать навык правильного, глубокого дыхания. Такие движения повторяются в комплексе упражнений несколько раз, чередуясь с другими движениями.

Чрезвычайно большое значение для людей, страдающих пороком сердца, имеет *глубокое дыхание*. Оно способствует большему притоку крови к легким и сердцу, обогащает ее кислородом, улучшает снабжение кровью и кислородом головного мозга, повышает питание сердечной мышцы и потому облегчает ее работу. Дыхательные упражнения вырабатывают навык правильного дыхания, которое играет очень большую роль в регуляции кровообращения и помогает компенсировать его недостаточность, вызванную пороком сердца [1, с. 117].

При подборе упражнений следует соблюдать следующие правила: начинать надо с более простых и легких упражнений; трудные упражнения всегда должны чередоваться с более легкими; нагрузку следует распределять равномерно на все мышечные группы; по мере тренировки упражнения должны постепенно усложняться. Со временем путем систематического применения лечебной физкультуры обеспечиваются стойкая компенсация порока и достаточная адаптация сердечно-сосудистой системы и всего организма к физическим нагрузкам.

Для здоровья нашего сердца очень полезно *плавание*. Оно предупреждает сердечно-сосудистые заболевания. Регулярные занятия плаваньем укрепляют мышцы, повышают выносливость организма. Упражнения в воде улучшают кровообращение в организме, снижают артериальное давление. Плавание нормализует сердечный ритм, улучшает эластичность сосудов и сердечной мышцы, оказывая позитивный эффект на ток крови, и, следовательно, насыщение организма кислородом. Плавание оказывает благотворительное

влияние на нервную систему; ведь при плавании осуществляется воздействие на всю поверхность тела, что дает своеобразный массирующий и расслабляющий эффект.

Немаловажное значение для нашего сердца имеет и правильное питание. Для того чтобы сердце было здоровым, необходимо придерживаться следующих правил [1, с. 118]:

- постепенно свести на минимум употребление продуктов животного происхождения: жирных сортов мяса (сало, сосиски, колбасы — исключены), субпродуктов — печени и почек, жирных молочных продуктов — сливочного масла, сметаны, сливок;
- готовить на растительных маслах: содержащиеся в них полезные ненасыщенные жиры защищают сосуды от атеросклероза. По той же причине для бутербродов вместо сливочного масла лучше использовать мягкие (растительные) маргарины;
- перейти на обезжиренные молочные продукты (йогурты с низким содержанием жира, обезжиренные молоко и сыр);
- взять за правило хотя бы раз в неделю есть морепродукты и жирную рыбу (сельдь, форель, скумбрия, тунец, семга);
- ежедневно употреблять фрукты, овощи и бобовые — эти продукты богаты кальцием, который снижает кровяное давление;
- употреблять зерновой хлеб и макароны грубого помола, картофель, крупы, злаки, рис, в которых содержится много полезного крахмала;
- в день выпивать не менее 1,5 литра воды;
- свести количество соли в пище к норме 5—6 г в день (1 чайная ложка).

Нельзя пропускать приемы пищи. Придерживаясь этих принципов здорового питания можно контролировать не только здоровье своего сердца, но и вес, который очень скоро приблизиться к своему оптимальному показателю [1, с. 119].

Таким образом, лечение пороков сердца заключается в организации режима жизни, работы, учебы, питания, занятий физической культурой

в соответствии с имеющимися функциональными возможностями организма каждого человека, в предупреждении повторных ревматических атак, в расширении компенсаторных возможностей.

Список литературы:

1. Краснова М. Здоровое сердце. СПб: Издательство «Веды», 2010. — 256 с.
2. Пороки сердца [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%BA%D0%B8_%D1%81%D0%B5%D1%80%D0%B4%D1%86%D0%B0

СЕКЦИЯ 9.

ФИЛОЛОГИЯ

ФОНЕТИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ МОЕЙ СЕСТРЫ В СРАВНЕНИИ С МОИМ

Буряков Максим Сергеевич
студент гр. ГД-13-01, институт недропользования
Национального Исследовательского
Иркутского государственного технического университета,
РФ, г. Иркутск
E-mail: vvtmnauka@gmail.com

Кожухова Валентина Валерьевна
научный руководитель, старший преподаватель кафедры иностранных языков
для технических специальностей № 2 факультета прикладной лингвистики
Национального Исследовательского
Иркутского государственного технического университета,
РФ, г. Иркутск

Мысль о том, что каждый ребенок создает собственную языковую систему, а не перенимает ее в готовом виде у взрослых, фактически всегда присутствовала, хотя иногда и в неявном виде, в работах ведущих отечественных ученых (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Л.В. Щерба, А.Н. Гвоздев). В западной науке эти идеи восходят к концепции Ж. Пиаже и разделяются большой группой ведущих исследователей, среди которых M. Bowerman, R. Berman, E. Clark, D.I. Slobin, W.U. Dressler, M. Tomasello и многие другие [9, с. 15].

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что речь ребенка недостаточно изучена из-за ряда обстоятельств. Во-первых, остаются нерешенными фонетические особенности речи ребенка. Во-вторых, лексические особенности (наблюдения над ними) содержат элементы случайности. В-третьих, актуальным остается вопрос детского словотворчества.

Объектом настоящего исследования выступает сравнение моей речи и речи моей сестры Татьяны (1,11 года). Мы оба родились естественным путем,

доношенные, здоровые. Я находился на грудном вскармливании 2 года и 10 месяцев. Татьяна, в настоящее время — на грудном вскармливании.

Целью исследования является описание особенностей нашего речевого портрета на следующих уровнях языковой системы: фонетическом, лексическом, словообразовательном и грамматическом.

Материалом послужили языковые единицы, зафиксированные в процессе наблюдения за детьми в возрасте от 6 месяцев до 2 лет. За моей речью вела наблюдение наша мама, а за речью Татьяны ведет наблюдение вся наша семья.

Одним из аспектов классификации полученного материала является фонетический.

На словообразовательном уровне можно говорить о появлении словообразовательных инноваций, что свидетельствует о начале овладения словообразовательным механизмом языка, о формировании первых словообразовательных моделей.

В конце XX века ведущим принципом описания языкового материала стал принцип антропоцентризма, ключевым понятием которого становится «языковая личность», изучаемая с точки зрения описания ее речевого портрета.

Дети подражают не только словам, но и фразам. На основании способности подражать растет словарь ребенка: если к концу первого года жизни у него насчитывалось 10 слов, то в 1 года 6 месяцев — 30, а к 2 годам — 300 слов.

Слоги, вошедшие в речь ребенка, в конце первого года жизни становятся составными частями произносимых слов. Считаю, что любой звук, слог, имеющий определенное смысловое содержание, для малыша — слово. Первые слова у детей одинаковы по звучанию, но разные по смыслу (это определяется родителями). К концу года я произносил около 30 простых, облегченных («лепетных») слов (Татьяна -10), которые несли смысловую нагрузку. Некоторые слова и звуки, подкрепленные мимикой, служили средством общения со взрослыми и детьми. Под влиянием понимания речи усложнялись и действия с предметами.

К году я артикулировал следующие слова: мама, папа, баба, деда, Ася (няня-Наташа), дядя, на, дай, не (нет), ада (да), му, гав, мя (мяу), коко (курица), моко (молоко), кака (что-то плохое), ах (всё хорошее, молодец), како (какой), пиё (пойдем), ляля (мальчик, девочка), каю (играю), аде (где), ца (+цокание языком=улица), иа-иа (лошадка), тём (потом).

Татьяна же: мама, папа, баба, дядя, на, дай, не, там, вон, те-та (вот эта/это).

В таблице 1 приведены примеры слов, произносимых мною и моей сестрой до 2 лет.

Словопроизношение имело свои особенности, к ним можно отнести (в данном разделе я описываю свою речь до 2 лет + несколько слов из словаря Татьяны):

Элизия, ж. (латин. elisio, букв. выталкивание). Выпадение такого гласного как фонетическое явление живой речи (лингв.) [5]: Весапед (велосипед), тинё (темно), деички (девочки), Петович (Петрович, дедушку зовут Валерий Петрович), хом (верхом, имеется ввиду на лошади), айка (зайка).

Перестановки (метатезы) слов и звуков (от греч. metathesis — перестановка). Перестановка звуков или слогов в составе слова на почве ассимиляции или диссимиляции [7]: петерь (теперь), корвик (коврик), чеврей (червей).

Диэреза (от греч. diairesis — разрыв, разделение). Выкидка звука или слога, объясняемая удобством произношения, в результате ассимиляции или диссимиляции [4]: матри (Максим) и мати (Татьяна) (смотри), ночю (ночью), кука (кукла).

Ассимиляция (лат. assimilatio — уподобление). Уподобление одного звука другому в артикуляционном и акустическом отношениях (ср.: диссимиляция). Ассимиляция возникает у гласных с гласными, у согласных с согласными [3]: ВасАлиса (кошка-Василиса), пацан (дацан, в контексте: Мы с бабушкой в ПАЦАН ездили), либов (любовь), канкулятор (калькулятор).

Контаминация (лат. contaminatio — приведение в соприкосновение; смешение). Образование нового слова или выражения путем скрещивания,

объединения частей двух слов или выражений, связанных между собой какими-либо ассоциациями. Иногда контаминация приводит к неправильным лексическим образованиям или синтаксическим конструкциям [6]: копатка (лопатка), лопатить (копать), в конттексте: Мама, я ВЗЯМУ (возьму) копатку? Мы с Петовичем (дедом) чеврей копатить будем.

Добавление звуков: ротами (ртам, в контексте: Мама, матри как я ротами делаю.

Антиципация (лат. anticipatio — предвосхищение, предвидение). Воздействие последующего звука на предшествующий, предвосхищение последующего звука при произнесении предшествующего [2].

Неологизм (от греч. neos — новый + logos — слово, понятие). Слово или оборот речи, созданные для обозначения нового предмета или выражения нового понятия [8]: генералка (минеральная вода. Мама, купи мне генералку!), сопати (хлопайте), капык (открой книжку), кыхычка (звездочка).

Из-за того, что я до 1,6 лет не выговаривал букву Р, я заменял в речи слова с буквой Р теми, где она отсутствует: вместо ГРУЗОВИК-МАШИНА, РЫБА-ЩУКА.

В 2 года я говорил предложения, читал наизусть стихи А. Барто (становился на воображаемую сцену, читал стихотворение и после каждого требовал — СОПАТИ (хлопайте), 3 дня ушло у родителей на догадку смысла этого слова), объезжая на велосипеде просторы 3комнатной квартиры, я пел (ОЧЕНЬ ЧЕРНЫЕ, ОЧЕНЬ СТРАШНЫЕ, ОЧЕНЬ ЖЕЛТЫЕ ИИИ КАААСНЫЕ — очи черные, очи страстные…).

В заключении хочется отметить то, что моя речь в возрасте до 2 лет была намного богаче. Говорил я предложениями. Знал азбуку наизусть, в 3 года умел читать. Татьяна (2 года) же только начинает говорить, знает азбуку, ассоциирует некоторые буквы со словами, хотя, по словам мамы, занимается с нами по одной методике.

Таблица 1.

Сводная сравнительная таблица моей речи и речи моей сестры до 2 лет

	МАКСИМ	ТАТЬЯНА
8 мес	мама, папа, баба, деда, дядя, на	мама, папа, баба, дядя
1 год	мама, папа, баба, деда, дядя, на, Ася (няня-Наташа), дай, не (нет), ада (да), му, гав, мя (мяу), коко (курица), моко (молоко), кака (что-то плохое), ах (всё хорошее, молодец), како (какой), пиё (пойдем), ляля (мальчик, девочка), каю (играю), аде (где), ца (+цокание языком=улица), иа-иа (лошадка), тём (потом), кэ (горячий).	мама, папа, баба, дядя, на, дай, не, там, вон, те-та (вот эта/это), отдай.
1,4 года + слова, которые произносились в год	весапед (велосипед), тинё (темно), деички (девочки), Петович (Петрович), хом (верхом, имеется ввиду на лошади), петерь (теперь), корвик (коврик), чеврей (червей), матри (смотри), ночю (ночью), Аташя (Наташа), едам (ем)	капык (открой книжку), ммммаа (воздушный поцелуй), аххххх (красивый, хороший), хххх (горячий), а-А-а (девочка), у-у-у (мальчик), мяу (кошка), гав-гав ааааааа (собачка лает), оооо (что-то интересное), титя, ти-та (тик-так), айка (зайка), ай-я-яй (папа ругается), опа (прыгать), Аля (Валя)
2 года	ВасАлиса (кошка-Василиса), Пацан (дацан), либов (любовь), копатка (лопатка), лопатить (копать), взяму (возьму), ротами (ртами). генералка (минеральная вода), сопати (хлопайте), приливка (прививка), замокрить (намочить), Убеждать (убегать: Мама, я убеждал от собаки), новая (в смысле - молодая)	Будиляка (будильник), кыхычка (звездочка), качатка (шоколадка), катик-катик (откройте), ап-ап (поставить, положить наверх или бросить вниз), мати (смотри), казки (сказки, мультфильмы), иди (уйди, отойди), Шаша (Саша), гага (дыра, отверстие)

Проанализированный материал свидетельствует о своеобразии мышления ребенка, результатом которого является детское словотворчество. Многие детские слова и выражения очень близки к речетворчеству художников слова, здесь имеет место настоящее творчество, свидетельствующее о языковой одаренности детей.

Список литературы:

1. Жеребило Т.В.. Словарь лингвистических терминов: Изд. 5-е, испр-е и дополн. // Изд-во "Пилигрим" — Назрань. — 2010. [Электронный ресурс]— Режим доступа. — URL: http://lingvistics_dictionary.academic.ru/215/ (дата обращения 08.01.2014).

2. Панов М.В. История русского литературного произношения XVIII—XX вв. Москва. 1990.
3. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов // М.: Просвещение. — 1976. — Изд. 2-е. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL:http://enc-dic.com/linguistics/Assimiljacija-1725.html (дата обращения 08.01.2014).
4. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов // М.: Просвещение. — 1976. — Изд. 2-е. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://enc-dic.com/linguistics/Diereza-1171.html (дата обращения 08.01.2014).
5. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов // М.: Просвещение. — 1976. — Изд. 2-е. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://enc-dic.com/linguistics/Jelizija-922/ (дата обращения 10.01.2014).
6. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов // М.: Просвещение. — 1976. — Изд. 2-е. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://enc-dic.com/linguistics/Kontaminacija-1426.html (дата обращения 08.01.2014).
7. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов // М.: Просвещение. — 1976. — Изд. 2-е. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://enc-dic.com/linguistics/Metateza-1550.html (дата обращения 08.01.2014).
8. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов // М.: Просвещение. — 1976. — Изд. 2-е. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://enc-dic.com/linguistics/Neologizm-1659.html (дата обращения 08.01.2014).
9. Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М.: Знак, 2009. — 592 с.

ОСОБЕННОСТИ МОЛОДЕЖНОГО СЛЕНГА В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Ермолина Олеся Александровна
студент 4 курс, кафедра германской филологии СФ БашГУ,
РФ, Республика Башкортостан, г. Стерлитамак
E-mail: olesya.ermolina.91@mail.ru

Каримова Римма Хатиповна
научный руководитель, канд. филол. наук, доцент СФ БашГУ,
РФ, Республика Башкортостан, г. Стерлитамак

В процессе изучения немецкого языка обучающиеся могут столкнуться с различными трудностями. Одной из важных трудностей является использование в речи жаргонизмов.

Данная проблема актуальна для всех языков, и современный немецкий язык не является исключением. Несмотря на то, что жаргонная лексика считается стилистически сниженной, она широко используется как в речи, так и в художественной и публицистической литературе. Самым крупным исследователем в данной области является Т.Д. Ауэрбах. Кроме него изучением данной проблемы занимались такие исследователи как Е.А. Коломиец, Хельмут Глюк, Дитер Мён и другие.

В процессе изучения немецкого языка, данная проблема встает особенно остро, так как связана с пониманием значений слов и их употреблением в речи. Без понимания таких особенностей мы не сможем овладеть современным немецким языком.

Жаргонизмы — (от франц. jargon), разряд «пассивной» лексики, к которому относятся слова, используемые обособленной группой людей, объединённых по социальному признаку. Объединяющим признаком может служить возрастная категория, профессия, общественный класс. Слова этого разряда, обычно немногочисленные, составляют особый «язык» социальной группы, по использованию которого её члены опознают равных себе, например, такую роль выполняет молодёжный сленг. Иногда эти слова могут сосуществовать в специфическом «языке» группы наряду с терминами.

Так, определённое соотношение жаргонизмов и терминов характерно для профессионализмов. Кроме того, они могут составлять «тайный язык», используемый для общения в условиях конспирации таковы, например, арготизмы, разновидностью которых является «феня» — язык воровского сообщества и деклассированных элементов. В литературе жаргонизмы ограниченно применяются при изображении речи представителей подобных социальных групп [2, с. 99].

В данной статье мы обратили особое внимание на молодежный жаргон. Во всех языках мы можем найти интересные примеры обозначения молодыми людьми девушек и женщин. Нами выявлены особо интересные примеры таких обозначений женщины, например: блондинка — Blöndchen; девушка; подруга — Torte, син. Braut, Esche, Kirsche, Mietze/Mieze; непривлекательная девушка — Schabracke, син. Horrorbraut, Zookrähe, Spinatwachtel, Motte, Plomben, Schreckselraube, Dreitonner, Bratze; проститутка — Parkdrossel, син. Straßenfegerin; девушка, девочка — Girl, син. Schickse; худая девушка — Lüftchen; некрасивая девушка — Trüdchen, син. Eule, Besen, Gans, Schraube, Schrulle; девушка с небольшой грудью — BMW (Brett mit Warzen), син. BME (Brett mit Erbsen), flaches Hemd; заядлая посетительница дискотек — Disco-Torte; склочная, неприятная женщина — Giftspritze, син. Giftschlange; симпатичная девушка — Braut, син. Mieze, Perlhuhn, Schnecke, Schnitte, Blume, Biene; любая девушка, имя которой ты не знаешь — Inge; глупая девушка — Tussi; толстая некрасивая девушка — Minipanzer; старая женщина — Schrumpelrose; девушка легкого поведения — Lewinsky; девушка, медленно разговаривающая и туго соображающая — Blondie, die nicht checkt и т. д.

Кроме вышеперечисленных примеров существует огромное множество молодежной жаргонной лексики для обозначения женщин и девушек в различных жизненных аспектах. Ниже мы проанализируем жаргонные слова с точки зрения дословного перевода и ситуаций, в которых они употребляются.

Все жаргонизмы, обозначающие женщин и девушек можно разделить на две группы — группа слов, передающих положительные качества и группа

слов для обозначения негативных качеств. Рассмотрим примеры жаргонизмов первой группы:

Flamme — (досл.) огонь, пламя; в молодежной лексике это слово имеет значение «любовь, зазноба», например: “Seine alte Flamme” — его старая (давнишняя) любовь.

Süße — (досл.) сладость. Жаргонное значение данного слова — очаровательная девушка, например: “Welch eine Süße”!! — какая очаровашка.

Schnecke — (досл.) улитка. В молодежной лексике используется как «тёлка, чувиха», например: “Diese Schnecke ist toll” — эта телочка очень хороша.

Ische — девчонка, подружка, например: “Er geht heute in die Disko mit seiner Ische” — он идет сегодня на дискотеку со своей подружкой.

Следующие слова используются для обозначения девушек, которые еще не имели интимных отношений,ср.: Engelchen (досл. Ангелочек); heilige Jungfrau (досл. Святая девушка, святоша); Jungfer (досл. Девица, девственница, но: eine alte Jungfer — старая дева); eine zum Vernaschen (досл. та, которой можно полакомиться); eine zum Anknabbern (досл. Та, которую хочется съесть, сгрызть); Appetitliche (досл. аппетитная, привлекательная) — в молодежной речи используются для обозначения аппетитных, привлекательных девушек, например: “Margo ist ein Mädchen zum Vernaschen (Anknabbern)” — Марго очень привлекательная девушка.

Для обозначения понятия «привлекательная, симпатичная девушка» в немецком языке используется ряд слов :

Puppe — (досл. кукла) разг. симпатичная девчонка, например: “Sie ist eine echte Puppe” — она настоящая красавица;

Perle — (досл. жемчуг, жемчужина) разг. сокровище, например: “Meine Perle” — мое сокровище;

Hase — (досл. заяц) разг. симпатичная девушка, зайчонок;

Biene — (досл. пчела) разг. детка, малышка, например: “Eine dufte Biene” — красотка;

Torte — (досл. торт) разг. красивая девушка, например: “Ich möchte mit dieser Torte wieder treffen” — я хотел бы снова встретиться с этой красоткой;

Kirsche — (досл. вишня) разг. Красотка;

Schnitte — (досл. ломоть) разг. привлекательная девушка;

Blume — (досл. цветок) разг. красотка, симпатичная девушка

В русском языке эквивалентами к вышеперечисленным словам являются такие лексические единицы, как: *красотка, чикса, бомба, тёлочка, огонь, соска* и т. д. и т. п.

Существуют еще слова, относящиеся к первой группе, но их число не столь многочисленно, как число слов, относящихся ко второй группе, которые используются для передачи негативных качеств женщин и девушек. Рассмотрим некоторые примеры:

Schabracke — досл. чепрак; разг. старая карга,кляча.

Для обозначения непривлекательных, некрасивых девушек используются следующие слова:

Horrorbraut — (досл. ужасная невеста) разг. непривлекательная девушка;

Spinatwachtel — (досл. Spinat — шпинат; Wachtel — ворона) разг. некрасивая девушка;

Motte — (досл. моль) разг. моль, невзрачная девушка, серая мышь;

Schreckschraube — (досл. Schreck — ужас; Schraube — винт, болт) разг. страшилище; старая карга;

Eule — (досл. сова) разг. непривлекательная девушка;

Besen — (досл. метла, веник) разг. страшилище, некрасивая девушка, женщина;

Gans — (досл. гусь) разг. невзрачная девушка;

Schrulle — (досл. причуда) разг. уродина.

Русские эквиваленты к этим словам: *швабра, страхолюдина, уродина, обезьяна, вешалка, чудище* и т. д.

Существует ряд выражений для обозначения девушек с маленькой грудью, например:

BMW (Brett mit Warzen) — досл. доска с бородавками;BME (Brett mit Erbsen) — досл. доска с горохом;Flaches Hemd — досл. плоская рубашка.

В русском языке существуют эквиваленты: «доска два соска» и «плоскодонка».

В лексемах Giftspritze или Giftschlange — (досл. «шприц с ядом» или «ядовитая змея») разг. склочная, неприятная женщина (русск. *склочница, базарная баба)* выражено отрицательное отношение к женщине.

Насмешка над некрасивой внешностью передают следующие слова: Minipanzer — (досл. мини-танк) разг. толстая некрасивая девушка, ср.русск.: *бочонок, шар на ножках, толстуха, кубышка*.

Осуждение возраста отражено в следующих жаргонизмах, ср.нем.: Schrumpelrose — (досл. морщинистая роза) — разг. старая женщина. Эквиваленты в русском языке: *старуха, карга, Яга.*

Ряд слов в немецком языке служит для обозначения проститутки, например:

Parkdrossel — (досл. Park — парк; Drossel — дрозд;) разг. Проститутка;

Schlampe — (досл. грязнуля, неряха) разг. проститутка, уличная девка;

Hure — досл. Блудница; Leihkörper — (досл. тело взаймы) разг. проститутка.

В русском языке так же существует ряд слов молодежного жаргона для обозначения данного понятия, например: *уличная девка, ночная бабочка, девочка по вызову, путана, распутница, продажная девка* и т. д.

Пристрастие к алкоголю передают такие слова как: Schnapsdrossel — (досл. Schnaps — шнапс; Drossel — дрозд) — разг. пьяница. В русском молодежном жаргоне к ним относятся слова: *алкашка, алкоголичка, пьянь, пьянчуга, синячка* и т. д.

Отдельные детали внешности также нашли отражение в жаргонизмах, ср.:Mandelauge — (досл. миндалевидные глаза) — разг. апайка. В русском языке эквивалентами являются: *апайка, тарелка, вилчиха* и т. д.

Mannweib или Männerschreck — (досл. «мужеподобная» или «гроза мужчин») разг. мужеподобная женщинар, русские молодежные жаргонизмы: мужланка, баба с яйцами — служат для обозначения женщин, потерявших женский облик.

Ряд немецких слов служит для пренебрежительного обозначения учительниц, например: Nervensäge — досл. Nerven — нервы; Säge — пила, Schlaftablette — досл. сонная таблетка, Schlafmittel — досл. Снотворное.

В русском языке существует несколько эквивалентов для перевода вышеперечисленных слов, например: училка, учительша, препод и т. д.

Для обозначения понятия «высокомерная женщина» существуют следующие слова: eit(e)le Schneegans — досл. самолюбивый дикий арктический гусь, hübsche Larve — досл. красивый червяк, ср. русск. *фифа*.

Проведенное нами исследование показало, что как в русском, так и в немецком языке существует множество молодежных жаргонизмов для обозначения женщин в различных жизненных аспектах. Кроме того, исследование показало, что количество слов для обозначения негативных черт значительно выше, чем слов для обозначения черт положительных.

Как было сказано выше, знание жаргонизмов и сленговых слов представляет большой интерес в процессе изучения немецкого языка, так как связано с пониманием значений слов и их употреблением в речи современной немецкой молодежи, для которой сленг является обычным явлением.

Список литературы:

1. Вальтер Х. Большой русско-немецкий словарь жаргона и просторечий/ Х. Вальтер, В.М. Мокиенко. М.: АСТ: Восток-Запад 2007. — 832 с.
2. Горкин А.П. Литература и язык. Современная иллюстрированная энциклопедия. М.: Росмэн. 2006. — 1680 с. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://book.tr200.net/v.php?id=99068 (дата обращения 09.12.13) Коломиец Е.А. Русско-немецкий словарь современного молодежного жаргона. М.: Восток-Запад. 2005. — 336 с.

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ТРАНСПОЗИЦИЯ В АНГЛИЙСКОМ И УКРАИНСКОМ ЯЗЫКАХ

Пособчук Оксана Александровна
студент 6 курса, кафедра теории, практики и перевода английского языка,
Национальный технический университет Украины
«Киевский политехнический институт»,
Украина, г. Киев
E-mail: oksana.posobchuk@gmail.com

Ткачик Елена Владимировна
научный руководитель, канд. филол. наук, доцент кафедры ТППАМ
Национального технического университета Украины
«Киевский политехнический институт»,
Украина, г. Киев

Важным вопросом, связанным с семантической транспозицией, является проблема классификации типов семантических изменений. Существует много пограничных случаев, когда очень сложно определить вид способа номинации. Лингвисты констатируют, что наиболее продуктивными механизмами формирования новых лексико-семантических вариантов слов в большинстве языков являются метафора и метонимия [1, с. 82—87].

Сначала рассмотрим семантическую транспозицию в английском языке. Метафора — это перенос значения на основании сходства. Это сходство может быть как перцепционным, так и функциональным, может касаться следствий, поведения, абстрактной формы и т. п. Метафоры всегда интенциональны, то есть произвольны, образованы произвольными усилиями говорящих. Например:

beam ‘*ray of light* < log (of a tree)’;

sweet, напр. *sweet voice*;

peach в значении «привлекательный» [6, с. 41].

Так, например, новое значение слова *mover* — «компания, акции которой покупаются и продаются в большом количестве», сформировалось на базе главного признака исходного значения «тот, что приводит в движению». Семантическая мотивированность метафоры в слове *footprint* «место, которое

занимает компьютер на столе» основывается на ассоциации между следом, который оставляет ступня человека и следом от компьютера. Метафора является наиболее продуктивным видом семантической транспозиции в английском и украинском языках, как и в большинстве других языков. Это объясняется тем, что сравнение, которое лежит в основании метафорического переноса является уникальным орудием человеческого мышления и наиболее характерным приемом представления мира в процессе познавательной деятельности людей.

Метонимия — это семантическая транспозиция по смежности. Метонимизация проявляется в различных видах переноса формы с одного референта на другой на основании смежности в пространстве и времени. Например:

horn «музыкальный инструмент» (который изначально изготавливался из рогов животных) < *horn* «роговое образование на коже животных»;

judgement ‘the result of judging’ < ‘the action of judging’.

Новый лексико-семантический вариант слова *suit* «человек, особенно менеджер, который работает в офисе и обязан всегда носить костюм» сформировался на основании метонимии — смежности предметов (человек — его одежда).

Иногда имя собственное начинает использоваться как имя нарицательное для обозначения соответствующего предмета. Этот тип метонимии называют эпонимия. Например**:**

hoover ‘vacuum cleaner’ [компания Hoover была популярным производителем пылесосов];

casanova ‘womanizer’ [6, с. 42].

Генерализация и специализация (расширение, сужение) значения характеризуют случаи семантической транспозиции, в которых предыдущее и новое значение находятся в гипо-гиперонимических отношениях, например: протогерм. ***deuza* «дикое животное» > англ. *deer* «конкретный вид животных,

олень». Протогерм. **deuza* является гиперонимом по отношению к англ. *deer*, который выступает гипонимом [6, с. 42].

Семантические изменения, которые основываются на контрастных отношениях, называются энантосемия и антифраз. Рассмотри каждое из этих явлений. Энантосемия — это сосуществование противоположных, контрастных значений в семантической структуре одной языковой единицы. Например, глагол *to overlook* означает как «присматривать, следить», то есть пристально на что-то смотреть, так и «не замечать, недосмотреть», иначе говоря, не уделить чему-то достаточно внимания и таким образом упустить из виду. В некоторых английских диалектах *teach* употребляется для обозначения глагола “learn”. Но по своему характеру эти случаи демонстрируют действие процессов метонимизации.

Антифраз — это использование слов в негативном, пейоративном смысле, который прямо противоположен буквальному. Например, в современном английском сленге *perfect lady* используется в значении «женщина, занимающаяся проституцией». В английском сленге слово *bad* употребляется для обозначения противоположного по значению “good” [6, с. 43].

Иноязычные слова входят в лексико-семантическую систему языка путем либо заимствования, либо калькирование. Можно либо затранскрибировать заимствованное иноязычное слово, либо же адаптировать его на материале языка-реципиента с помощью его средств (замена, калькирование). В истории английского языка в староанглийском преобладала замена, а на последующих этапах развития языка все более стало преобладать транскрибирование.

Можно привести следующие примеры транскрибирования (англ. *importation*) в английском языке:

англ. *weltanschauun*g < нем. *Weltanschauung*;

итал., исп. *mouse* «компьютерная мышка» < англ. *mouse*;

англ. *Renaissance* < франц. *Renaissance* [6, с. 47].

Некоторые лингвисты различают ассимилированные и неассимилированные номинативные структуры, образованные путем транскрибирования,

например, в зависимости от произношения слова *Renaissance* — как во французском оригинале или по правилам английской фонетики. Но эту оппозицию сложно применить к промежуточным стадиям интеграции и адаптации слова.

Существует несколько путей моделирования номинативных структур (в этом случае калек) на материале иноязычных номинативных единиц. Если заимствованное обозначение является композитом, замена осуществляется путем перевода его составляющих частей. Например: нем. *Welt-anschauung* > англ. *world·view*. Калькироваться может не только форма заимствованного слова, но и его значение. В английском языке случаются также примеры частичной замены, когда одна часть иноязычного композита заимствуется в оригинальной форме, а вторая часть переводится, например: англ. Saterday < лат. Saturni dies [6, с. 48].

В украинском языке можно наблюдать сходные номинативные процессы. Рассмотрим их на конкретных примерах. Е.А. Карпиловская утверждает, что автономная, или внутрисловная, контекстно-независимая вторичная номинация, как и номинация неавтономная, или междусловная, контекстно-зависимая, наблюдается в современном украинском языке как в первоначальной, так и в заимствованной, иноязычной, формах [3, с. 28]. Для обозначения новых значений, которые появились в рамках уже существующей в языке формы, исследовательница употребляет термин *неосемантизм*, позаимствовав его у польских лингвистов [3, с. 28]. Термин неосемантизм, таким образом, истолковывают как разновидность неологизма, новое в семантике слово, форма которого, первоначальная или позаимствованная, уже известна носителям языка. Несмотря на прозрачность его формы, термин пока не получил широкого распространения [3, с. 27].

А.О. Тараненко, рассматривая новые значения в украинском языке таких слов как як *вирус*, *пакет*, в статье «Неологизм» в последнем, 3-ем, исправленном и дополненном, издании энциклопедии «Украинский язык» употребляет термин семантические неологизмы-слова [5, с. 427].

А.А. Билецкий считал такие номинации как *голова* как часть тела и *голова* колхоза или завода следствиями семантического, или внутреннего словообразования, в отличие от аффиксальных производных или различных типов сложных слов (композитов, юкстапозитов, абревиатур) как результатов морфологического, или внешнего словообразования, то есть акта образование нового слова с помощью определенного формального средства, специальной модели словообразования [2, с. 29].

А.А. Стишов, исследовав материал языка масс-медиа, констатирует, что в украинском языке наиболее активно происходят процессы расширения семантического объема слов. Ниже приведены лексические единицы, которые наряду с установившимися значениями приобрели новые лексико-семантические варианты: *лікнеп* «обучение тому, чего кто-либо не знает; просветительство», *коктейль* «любая смесь чего-либо»; *макіяж* «средство укрывания, маскирования изъянов». Расширению семантики слов способствует также метонимия, например: *багнет* «активный член, участник определенного объединения, группировки».

Явление метафоризации является разновидностью семантического переосмысления слова. А.А. Стишов отмечает, что довольно продуктивными являются зоометафоры, то есть перенос названий животных, птиц, рыб, насекомых и др. на людей (*зозуля* «женщина, которая бросила своего ребенка»; *піранії* «агрессивные, жестокие (кровожадные) люди»; *метелики* «проститутки» и т. п.), медицинские метафоры (*ін'єкція* «денежная поддержка», *імунітет* «стойкость, невосприимчивость»), спортивные (*пресинг* «давление, влияние на кого-либо»; *нокдаун* «ошеломление, угнетение»), связанные с искусством (*прем'єра* «участие в чем-то впервые»; *антракт* «перерыв в деятельности»), военные (*інтервенція* «вмешивание»; *окупувати* «пленить, захватить»), финансово-экономические (*інфляція, девальвація* «обесценивание»), конфессионные метафоры (*інквізиція* «жестокий тоталитарный режим»; *індульгенція* «разрешение на что-либо») [4, с. 23]. Ученый также отмечает, что продуктивными являются метафоры, мотивированные семантикой «строительство»,

например: *дім* «государство», *квартира* «бывшая республика СССР, которая стала независимым государством», *дах* «прикрытие; охрана», *архітектор* «идейный вдохновитель чего-либо».

Как пример специализации Е.А. Карпиловская приводит новое значение, в котором в средствах массовой информации, профессиональной речи употребляют украинское имя прилагательное *сірий*. Например: *сірий паспорт, сірий імпорт, сірий піар, сірі схеми*. Так, сочетание *сірий паспорт* касается документов для выезда за границу, полученных вследствие фиктивного брака. Как пример употребления такого словосочетания с негативной коннотацией приводится английский экономический термин *grey area of economy* со значением «юридически не совсем благополучная отрасль экономики». Такие же английские параллели можно найти для словосочетаний *сірий імпорт* (англ. *grey import(s)* со значением «товар, изначально проданный вне страны, а потом снова импортированный в страну»), а также *сірий піар* (англ. *grey propaganda* «сіра пропаганда» в значении «пропаганда, которая не разоблачает своих источников») [3, с. 29].

По мнению автора, в случае со специализацией семантики прилагательного *сірий* также имеет место метафоризация значения, то есть мы наблюдаем пересечение нескольких видов вторичной номинации.

По сравнению с семантическим расширением, явления сужения наблюдаются реже. Примером первого является генерализация значения лексемы *толока*, в которой традиционное значение «одноразовая совместная работа для быстрого выполнения большой по объему работы, на которую созывают соседей, родственников, друзей (без оплаты, но за угощение)» расширилось, утратив компонент «без дополнительной оплаты, за угощение». Примером второго процесса является разговорная лексема *партієць*. В словарях советского периода она имела значение «член Коммунистической партии Советского Союза». В наше время функционирование многопартийной системы эта номинативная единица обозначает «лицо, которое принадлежит к определенной (любой) партии» [4, с. 29].

В украинском языке наибольшее количество иноязычных заимствований (по данным А.А. Стишова) обнаружено в профессиональной лексике и терминосистемах в отрасли информатики и вычислительной техники. Это в основном англицизмы и американизмы. Заимствование происходит такими путями: а) транскрибирование с максимальным приближением к фонетическому, грамматическому оформлению слов, взятых из языка-источника, например: *сканер* (с англ. *scanner*), *стример* (с англ. *streamer*), *сайт* (с англ. *site*); б) частичное калькирование с использованием свойственных украинскому языку формантов, например: *сканувати* (с англ. *to scan*), *програміст* (с англ. *programmer*); в) полное калькирование, например: *вікно* (с англ. *window*), *допомога* (с англ. *help*), *користувач* (с англ. *user*) [4, с. 31].

Проанализировав семантическую транспозицию в английском и украинском языках, стоит отметить, что украинская теория номинации менее разработана, чем английская. Сопоставительные исследования всегда зависят от наличия соответствующих данных в отдельных языках. Но сейчас сопоставительная лингвистика переходит от роли интерпретатора фактов, накопленных безотносительно к ее потребностям, к активной роли «заказчика», который требует исследования новых языковых фактов.

Исследование теории номинации, семантической деривации, семантической транспозиции является относительно новым направлением развития лингвистической теории. Характерным явлением для начальных этапов развития научных направлений является отсутствие унифицированного метаязыка. В частности, это касается и термина семантическая транспозиция, одного из видов номинации. Возрастающее количество исследований в этой сфере, в частности в сопоставительном аспекте, приведет к гармонизации терминосистемы.

Список литературы:

1. Черникова Н.В. Метафора и метонимия в аспекте современной неологии // Филологические науки, — 2001. — № 1. — С. 82—90.

2. Білецький А.О. Програма курсу «Загальне мовознавство» [Текст] / А.О. Білецький. К.: Вид-во Київ. ун-ту, 1962. — 50 с.
3. Карпіловська Є.А. Вторинна номінація у сучасній українській мові: тенденції розвитку / Лінгвістичні студії. — 2010. — Вип. 20. — С. 27—32.
4. Стишов О.А. Динамічні процеси в лексико-семантичній системі та в словотворі української мови кінця XX ст. (на матеріалі мови засобів масової інформації): Автореф. дис. д-ра філол. наук: 10.02.01 / О.А. Стишов; НАН України. Ін-т мовознав. ім. О.О. Потебні. К., 2003. — 35 с.
5. Тараненко О.О. Неологізм [Текст] / О.О. Тараненко // Українська мова: енциклопедія / НАН України; Інститут мовознавства ім. О.О. Потебні; Інститут української мови; Видавництво "Українська енциклопедія" ім. М.П. Бажана / В.М. Русанівський (голова ред. кол.). вид. 3-тє, зі змінами і доп. К.: "Українська енциклопедія " ім. М.П. Бажана, 2007. — С. 426—427.
6. Grzega J., Schöner M. English and General Historical Lexicology. Materials for Onomasiology Seminars // Onomasiology Online Monographs. Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt. — 2007. — Vol. 1. — 73 p.

НЕМЕЦКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ В СФЕРЕ ЭКОНОМИКИ

Цовбун Ирина Михайловна
студент 4 курса, кафедра германских языков, СФ БашГУ,
РФ, Республика Башкортостан, г. Стерлитамак
E-mail: Irisha_prosto666@mail.ru

Болотова Елена Валерьевна
научный руководитель, канд. филол. наук, доцент, СФБашГУ,
РФ, Республика Башкортостан, г. Стерлитамак

Для естественного развития каждого языка необходим процесс заимствования слов из других языков. Словарь современного русского языка содержит примерно 107 000 слов, из них слов иностранного происхождения — 19 000, заимствованных из немецкого языка в частности — около 3 %. Обычно заимствуются слова, реже — синтаксические и морфологические обороты. Отметим, что большинство заимствованных слов со временем теряло свой иноязычный облик, включаясь в фонетическую и морфологическую систему русского языка.

Согласно лингвистическому энциклопедическому словарю, заимствование — это элемент чужого языка (слово, морфема, синтаксическая конструкция и т. п.), перенесенный из одного языка в другой в результате языковых контактов [5, с. 158].

Исходя из того, что заимствование затрагивает различные языковые уровни: фонологию, морфологию, лексику, синтаксис, семантику, лингвисты выделяют соответственно и различные уровни заимствования. Исследуя историю немецких заимствований в русском языке в сфере экономики, нами выявлено, что лексический уровень является наиболее многочисленным и разносторонним по способам заимствования. Рассмотрим некоторые классификации.

Процесс лексического заимствования обусловлен как экстралингвистическими, так и внутрилингвистическими причинами. К экстралингвистическим причинам относят:

1. Исторические контакты народов;

2. Новаторство нации в какой-либо сфере деятельности;

3. Авторитетность языка-источника;

4. Исторически обусловленное увеличение определенных социальных слоев, принимающих новое слово.

Внутрилингвистическими причинами можно считать:

1. Отсутствие в родном языке эквивалентного слова для нового предмета или понятия: импичмент, прайслист (на наш взгляд, эта причина является основной при заимствовании);

2. Экономия языковых средств (штамп — вместо: «печать с названием учреждения»);

3. Необходимость разграничить близкие по содержанию, но все же различающиеся понятия (комфорт — уют);

4. Необходимость специализации понятий (вывоз — экспорт, гешефт — сделка) [1, с. 105].

Лингвист Эрнест Хауген рассматривает 3 вида заимствований: заимствованные слова, лексические кальки и семантические заимствования [4, с. 74]. Данную классификацию мы принимаем в своем исследовании как основополагающую, поскольку заимствованные слова могут действовать на нескольких языковых уровнях, тогда как кальки соответствуют морфологическому уровню, а семантические заимствования — семантическому уровню. По мнению Э. Хаугена, лексические кальки — слова, сохраняющие некоторые внешние признаки иноязычного происхождения. Например, кальки с суффиксами [-ер] — парикмахер, клопфер, юнкер; [-ель] — штабель, шницель, штемпель; [-ет] — штакет, пакет, факультет. Для русского языка характерны

необычные звуковые сочетания: «шп» — шпатель, шпилька, шпон, шпионаж; «шт» — штабель, штаб, штамп, штекер; «шн» — шницель, шнек, шнитт, шноркель; «ах» — вахта, шахта, крах; «ау» — шлагбаум, маузер, цейхгауз; «ей» — цейтнот, шихтмейстер, штейгер.

Среди известных способов словесного сложения наиболее распространено словосложение без соединительных гласных: балетмейстер, бакенбарды, циферблат, кунсткамера, штокверк.

Интернационализмы — общеупотребительные слова, известные не только в русском, но и в других европейских языках: абонент, аукцион, парламент, банкир, юрист.

Заимствованная лексика ограниченного употребления, рассматриваемая Э. Хаугеном, включает в себя: экзотизмы, иноязычные вкрапления [4, с. 66].

Экзотизмы — заимствованные слова, которые характеризуют специфические национальные особенности жизни разных народов и употребляются при описании нерусской действительности [5, с. 591]. Сюда можно отнести такие слова, как: рейхстаг, бундесвер, вермахт, бундестаг, бундесканцлер, бундесбанк, бундесгерихт, бундесрат.

Иноязычными вкраплениями называют слова и обороты, представляющие собой своеобразные клише, идиоматические выражения. Они не принадлежат системе использовавшего их языка, не функционируют в качестве связанных с лексическим и грамматическим строем этого языка единиц. Самыми распространёнными и известными здесь являются: данке, битте, фрау, ауффидерзейн.

Обращаясь к истории проникновения немецкой лексики экономической сферы в русский язык, мы можем отметить, что экономические связи между Германией и Россией существуют с давних времён, они начали активно развиваться в XV веке при Иване III. Более позднее лексическое влияние европейских языков на русский язык стало ощущаться в XVI—XVII вв. и особенно активизировалось в Петровскую эпоху, в XVIII в. Преобразование всех сторон русской жизни при Петре I, его административные, военные реформы, успехи просвещения, развитие науки и экономики в частности — все это способствовало обогащению русской лексики иноязычными словами [1, с. 103]. Анализируя заимствованные термины экономической сферы, мы пришли к определенным выводам.

Во-первых, экономические термины в семантическом плане соотносятся со следующими группами:

1. Участники экономических отношений (физические и юридические): абонент (Abonnent), агент (Agent), индоссат (Indossat), индоссант (Indossant), трассат (Trassat), трассант (Trassant).

2. Названия типов экономических субъектов (государственные и коммерческие структуры): биржа (Boerse), ярмарка (Jahrmarkt), бундесбанк (Bundesbank), Райффайзен-банк (Raiffeisen-Bank).

3. Названия лиц по социальному статусу, профессии: бухгалтер (Buchhalter), банкир (Bankier), маклер (Makler), гастарбайтер (Gastarbeiter), штрейкбрехер (Streikbrecher).

4. Названия денег, валюты, ценных бумаг: грош (Groschen), марка (Mark), пфенниг (Pfennig), вексель (Wechsel), аккредитив (Akkreditiv), фридрихсдор (Friedrichsdor), крейцер (Kreuzer).

5. Названия меры веса, единицы массы, количества: фунт (Pfund), центнер (Zentner=50 кг), доппельцентнер (Doppelzentner =100 кг), карат (Karat), процент (Prozent), гросс (Gross =12 дюжен=144 штуки).

6. Названия помещений, документов: контора (Kontor), цех (Zeche), пакгауз (Packhaus), гроссбух (Groβbuch), прейскурант (Preiskurant), циркуляр (Zirkular), штемпель (Stempel), формуляр (Formular).

7. Названия видов коммерческой деятельности, процесса, операции: аукцион (Auktion), девальвация (Devalvation), крах (Krach), штраф (Strafe), рабат (Rabatt), декорт (Dekort).

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что заимствованная лексика — слова, утратившие какие бы то ни было признаки нерусского происхождения: адвокат, крах, штопор. Такие слова не выделяются на фоне русской лексики, их «иноязычность» не оказывает никакого влияния на их употребление в речи.

Во-вторых, в плане словообразовательных возможностей экономических терминов-заимствований можно утверждать, что для русского языка характерно освоение немецких слов двумя способами:

1. Заимствование немотивированной лексики (кальки);

2. Заимствование мотивированной лексики, которая включает в себя:

А) Суффиксацию; Б) Префиксацию; В) Словосложение.

Немотивированным (первичным) называется значение, которое является генетически непроизводным для современного русского языка. Нами было отмечено, что некоторые из немотивированных слов перешли в русский язык без изменений: индекс — der Index, индикатор — der Indikator, номинал — der Nominal, эмитент — der Emittent, импорт — der Import, клиент — der Klient, контракт — der Kontrakt, картель — das Kartel, конгломерат — das Konglomerat, концерн — das Konzern, фирма — die Firma, банкрот — der Bankrott, инвентарь — das Inventar, инвестор — der Investor.

Также можно выделить две группы немотивированной лексики, которая в процессе заимствования в русском языке претерпела некоторую ассимиляцию. К первой группе мы относим лексику, при переводе которой на русский язык добавляется окончание -а: die Infrastruktur — инфраструктура, die Konjunktur — конъюнктура, die Ökonomik — экономика.

Ко второй группе мы причисляем лексику, в которой исходный суффикс существительных немецкого языка -tion при переводе соответствует суффиксу русского языка -ци-, а также немецкий суффикс –ieren в глаголах соответствует суффиксу -ирова-. Например: die Korruption — коррупция, die Rekonstruktion — реконструкция, die Sanktion — санкция, die Stagnation — стагнация, die Devalvation — девальвация, die Intervention — интервенция, die Obligation — облигация, die Fraktion — фракция, die Korporation — корпорация, die Investition — инвестиция, investieren — инвестировать, finanzieren — финансировать, konstruieren — конструировать, kotieren — котировать, quotieren — квотировать.

Мотивированным является слово, которое приобретает различные словообразовательные признаки от мотивирующего слова. Мотивирующее слово может также быть мотивированным по отношению к другому слову, так возникает словообразовательная цепочка. Первым в цепочке является

немотивированное, т. е. непроизводное слово, последующие слова выступают одновременно как мотивирующие и мотивированные: маска — маскировать — маскировка — маскировочный — замаскировать / замаскировывать. Наиболее часто используемым словообразовательным способом заимствования мотивированной лексики является суффиксация. Нами были выделены следующие словообразующие суффиксы: -к-, -и-, -н-, -он-, -онн-, -ова-, -ер-, -ев, -ние-, -атор-, -ость-, -ир-, -ов-, -ний-, -еск-, -ат-, -ивн- -ств-, -из-, -аци-. Например: кредит (der Kredit) / кредит-н-ый / кредит-ова-ть / кредитова-ни[j’] -[э]; ликвидация (die Liquidation) / ликвид-атор / ликвидн-ость; акция (die Aktie) акцион- ный; биржа (die Boerse) / бирж-ев-ой; облигация (die Obligation) / облигаци-онн-ый; опция (die Option) / опци-онн-ый; квота (die Quote) / квот-ирова-ни-е; конкурент (der Konkurent) / конкурент-н-ый; аукцион (die Auktion) / аукцион-н-ый; коммерция (die Kommerz) / коммерч-еск-ий; корпорация (die Korporation) / корпорат-ивн-ый; фирма (die Firma) / фирм-енн-ый; агент (der Agent) / агент-ств-о; банкрот (der Bankrott) / банкрот-ств-о, банкрот-и-ть; инвентарь (das Inventar) / инвентариз-аци-я; инвестиция (die Investition) / инвестици-онн-ый; концессия (die Konzession) / концессии-онн-ый.

В рамках темы нашего исследования было замечено, что префиксация выступает менее распространенным способом, чем суффиксация. Приставки используются в большинстве языков, и нередко происходят от предлогов, следовательно, имеют такое же значение, как и соответствующий предлог. Мы выделили следующие словообразующие префиксы: до-, недо-, ре-, пере-, про-, со- , например: капитализация (die Kapitalisation) / до-капитализация, недо-капитализация; капитализировать (kapitalisieren) / ре-капитализировать; финансировать (finanzieren) / пере-финансировать, про-финансировать, до-финансировать, со-финансировать.

Не столь часто в русском языке среди заимствованных слов экономической сферы встречается лексика, способ образования которой — словосложение (нами выявлено лишь 7 таких терминов): 1) Инвестиционная компания (Investmentgesellschaft): “das Investment” — вложение денег + “die

Gesellschaft” — общество, компания; 2) Гроссбух (Groβbuch): “groß” — большой + “das Buch” — книга, дословно: «большая книга», в русском языке — книга учета; 3) Гастарбайтер (Gastarbeiter): “der Gast” — гость + “der Arbeiter” — работник, дословно: «работающий гость», в русском языке — иностранный наемный рабочий; 4) Прайслист (Preisliste): “der Preis” — цена + “die Liste” — список, в русском языке — прейскурант, справочник цен и товаров; 5) Гофмаклер (Hofmakler): “der Hof” — усадьба, хозяйство + “der Makler” — профессиональный посредник при заключении торговых, биржевых и т. п. сделок, в русском языке — главный, придворный маклер, совершающий торговые сделки от имени казны и наблюдающий за правильностью действий биржевых маклеров; 6) Автоконцерн (Autokonzern): “das Auto” — автомобиль + “das Konzern” — объединение торговых, промышленных и финансовых предприятий, в русском языке — крупное предприятие, занимающееся производством автомобилей; 7) Бухгалтер (Buchhalter): “das Buch” — книга + “der Halter” — владелец, в русском языке — специалист, ведущий финансовый учет в организации.

Итак, слова из немецкого языка заимствуются по разным причинам: для названия заимствуемых предметов, понятий; для уточнения названий сходных предметов. При заимствовании немецкие слова в русском языке претерпевают фонетические, смысловые изменения, а также изменения по составу слова. Экономические термины соотносятся с определенными семантическими группами: нами выявлено 7 таких групп. В плане словообразовательных возможностей разграничивается немотивированная лексика (кальки) и мотивированная лексика (здесь значительно преобладает суффиксация, а также используется префиксация, словосложение).

Лексические заимствования, как самые многочисленные, обогащают язык и, как правило, не вредят его самобытности, так как присущий языку грамматический строй остается неизменным, а также не нарушаются внутренние законы языкового развития. Не случайно, еще в XIX веке великий русский критик В.Г. Белинский отметил: «Какое бы ни было слово, свое

или чужое, лишь бы выражало заключенную в нем мысль, — если чужое лучше выражает ее, чем свое, давайте чужое, а свое несите в кладовую старого хлама».

Список литературы:

1. Гребенник Л.В. Процесс заимствования из немецкого языка на фоне взаимодействия двух культур // Учёные записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Симф.: «Филология», — 2005. — № 1. — С. 103—108.
2. Зенович Е.С. Словарь иностранных слов и выражений. М.: ООО «Агентство «КРПА «Олимп»: ООО «Издательство АСТ», 2002. — 778 с.
3. Касаткин Л.Л. Краткий справочник по современному русскому языку. М.: Высш. шк., 1991. — 383 с.
4. Хауген Э. Языковой контакт // Новое в лингвистике. М.: Прогресс, — 2002. — № 6. — С. 61—80.
5. Ярцева В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. — 682 с.

СЕКЦИЯ 10.

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

КОНТРАФАКТ И ФАЛЬСИФИКАЦИЯ ПРОДУКЦИИ: ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОСТИ

Антропова Ксения Владимировна
студент 4 курса, кафедра товароведения и экспертизы товаров ДВФУ,
РФ, г. Владивосток
E-mail: Antrk_11@mail.ru

Правиков Олег Владимирович
научный руководитель, канд. экон. наук, доцент ДВФУ,
РФ, г. Владивосток

В настоящее время в России наблюдается рост преступлений, связанных с производством и сбытом фальсифицированных и (или) контрафактных товаров. Поступающие на внутренний рынок фальсифицированные товары нарушают права потребителей и владельцев товарных знаков. Кроме того, это оказывает негативное воздействие на экономику государства, представляет угрозу жизни и здоровья потребителям такой продукции, затрагивает интересы всего общества. Для решения проблемы с производством и оборотом контрафактной продукции необходима четкая законодательная база и совместное действие заинтересованных в ее решении субъектов.

В современных условиях контрафактное производство обособилось в своеобразный рынок, который характеризуется особыми признаками, масштабами и спецификой экономической организации.

Приобретая товары на рынке или в магазине невозможно быть полностью уверенным в том, что лицо, указанное на упаковке или этикетке является производителем данного товара. Недобросовестные предприниматели, не заинтересованные в создании и продвижении новых торговых знаков, прибегают к заимствованию брендов, занимающих устойчивое положение на рынке потребительских товаров.

В Гражданском кодексе РФ понятие контрафактных товаров определяется как «товары, этикетки, упаковки товаров, на которых незаконно размещены товарный знак или сходное с ним до степени смешения обозначение» (Статья 1515. Ответственность а незаконное использование товарного знака) [1].

Контрафактные товары — это товары, которые незаконным путем копируют или дублируют, используя без разрешения уже зарегистрированные торговые марки, тем самым ущемляя юридические права законных владельцев.

Обособившийся в современном обществе сектор контрафактного производства привлекает особое внимание не только экономистов, но и общества в целом. Контрафактное производство принимает характер устойчивого, массового, конкурентоспособного и вызывающего отрицательные экономические последствия объекта. Поэтому, противодействие контрафактному рынку является актуальной задачей. Это связано с тем, что глобализация мирохозяйственных процессов оказывает не только благоприятное воздействие, но и способствует распространению неблагоприятных тенденций.

Рынок контрафактных товаров играет огромную роль в изменениях рынка труда России. В первую очередь это связано с количественной потерей рабочих мест в отраслях народного хозяйства страны. Проблемы занятости, вызванные подделыванием и копированием оригинальных товаров, связаны на двух уровнях: на уровне экономики в целом и в секторах, которые они затрагивают. На макроуровне рабочие места двигаются от законных правообладателей к сторонам, ущемляющих их права, то есть к тем, кто подделывает оригинальные товары. На уровне отраслей — рабочие места, создаваемые на официальных предприятиях, находятся в прямой зависимости от уменьшения планки подделывания и копирования таких товаров.

Контрафактное производство оказывает влияние на инновационное развитие национальной экономики. Инновация, посредством развития и использования идей для производства новых товаров и процессов, можно считать основным средством экономического роста. Фиксировать свои права инноваторы могут через патенты, торговые марки и авторские права. Для того

чтобы развивать новые идеи и продукты необходим стимул, который должен подкрепляться защитой своих прав на интеллектуальную собственность. В настоящее время, инновационная индустрия является объектом, который в наибольшей степени подвержен такому явлению как контрафакция. Это связано с тем, что в некоторых отраслях данной индустрии научно-исследовательские затраты прямым образом связаны с реализацией новых продуктов на рынке, а также, связаны с получением прибыли, которая должна превышать прибыль от производства традиционных продуктов.

Страна, имеющая богатую и постоянно развивающуюся интеллектуальную собственность может занимать лидирующее положение на мировом экономическом рынке. Поэтому, защита интеллектуальной собственности на правовом уровне будет стимулировать развитие инновационного потенциала страны, поможет увеличить инвестиционный фонд, вкладываемый в исследования. Все это будет способствовать развитию важных отраслей промышленности и поднимать экономический уровень страны.

На сегодняшний день, для всех государственных и предпринимательских структур наиболее актуальной проблемой остается проблема, которая связана с усилиями по принятию мер против незаконного копирования и поддельного производства. В первую очередь, необходимость противодействия контрафакции связана с тем, чтобы стимулы к увеличению инновационных идей и проектов не были подорваны. Кроме того, поддельное производство и незаконное копирование оригинальных товаров является одним из факторов, тормозящих экономический рост государства.

Область поддельного производства и незаконного копирования распространяется на ту продукцию, чье производство обеспечивается получением большого размера прибыли. Это связано с тем, что такая прибыль должна покрывать риски, связанные с разоблачением незаконной деятельности и возможных штрафов.

Существуют различные формы контрафакции. Одной из них является нарушение авторских прав. Например, незаконное использование торгового

бренда угрожает потере ценности авторской работы, марки или бренда, что в свою очередь оказывает негативное влияние на экономику страны. В данном контексте можно говорить о нарушении патентных прав. Патент, являясь особым инструментом, дает возможность его законному владельцу беспрепятственно создавать, использовать и реализовать продукцию, не включая в данный процесс неправомочные на это стороны.

Проблемой социального характера в аспекте борьбы с контрафактной продукцией выступает тот факт, что поддельное производство и незаконное копирование в понимании общества не являются теми преступлениями, которые представляют опасность для социума, наряду с уголовными и другими видами противозаконных деяний. Поэтому, этим можно объяснить постоянно возрастающий ассортимент контрафактных товаров. На сегодняшний день область контрафактных товаров достаточно обширна и включает в себя как особо дорогие предметы потребления (часы, дизайнерская одежда), так и продовольственные товары и фармацевтические продукты. Данные товары оказывают прямое влияние на личную безопасность и здоровье населения страны.

Официальная статистика 2012 года говорит о том, что на Российском рынке продуктов питания представлено до 30 % контрафактной продукции. Считается, что доля контрафактного алкоголя в России составляет около 40 % от объема реализуемой продукции, до 30 % — кофе и чая, от 30 % до 50 % — молочных и мясных консервов [2].

Кроме того, на сегодняшний день выделена «золотая тройка» контрафактной продукции, в которую входят алкоголь, кондитерские изделия и одежда.

В настоящее время, в некоторых регионах России объем контрафакта кондитерских изделий составляет почти 20 %. Это говорит о том, что на каждой четвертой шоколадной плитке, или упаковке печенья используется незаконный товарный знак. Из-за этого, честные производители теряют часть своего

дохода в пользу компаний, которые незаконно реализуют продукцию под чужой маркой.

Помимо потери собственного дохода, честные производители теряют имидж своего бренда. Это происходит в результате того, что покупатель теряет доверие к производителю продукции, так как он регулярно потребляет некачественный товар под оригинальной маркой, не догадываясь, что на полках магазина лежит контрафактная продукция.

Чаще всего подделывают известные марки, которые лежат на полках магазинов на уровне глаз и раскупаются быстрее. Поэтому, популярные продукты находятся в зоне наибольшего риска.

В июне 2013 года в Кабардино-Балкарии на таможенном посту Минераловодской таможни должностные лица предотвратили незаконный ввоз на таможенную территорию кондитерских изделий в виде вафельных шариков польского производства компании JIW. Индивидуальный предприниматель собирался ввезти 6660 кг конфет, которые по документам числились как «пралиновые кокосовые конфеты «Люкс». Данные изделия по внешнему виду были схожи с известными конфетами Raffaello бельгийского производства компании «Соремартек С.А.». Тем самым, индивидуальный предприниматель нарушал права производителя. Позже, на сайте Федеральной таможенной службы была размещена информация о том, что в Арбитражном суде Ставропольского края рассматривалось возбужденное по данному факту дело об административном правонарушении. В результате, изъятые кондитерские изделия были признаны контрафактными и подлежали уничтожению [3].

В 2010 году в Сибири было выявлено около 60 % контрафактных кондитерских изделий из общего объема контрафакта. В августе 2012 года в Екатеринбурге в ходе проверки 13 тонн кондитерских изделий было забраковано почти 3,5 тонн кондитерских изделий. Что составило около 26 %, по сравнению с 16,6 %, зафиксированных в 2011 году. В этот показатель входил и контрафакт, который выявляли в крупных розничных сетях. Сети обвинялись

в недолжном контроле за качеством поступаемой продукции и нарушении хранения кондитерских изделий.

Так, в 1997 г. ОАО «Рот Фронт», ОАО «МКФ «Красный Октябрь», ОАО «ТКФ «Ясная Поляна» и ОАО «Кондитерский концерн Бабаевский» зарегистрировали на себя все товарные знаки, под которыми кондитерские фабрики бывшего СССР производили свою продукцию на протяжении многих десятилетий. После того, как была отменена часть вторая статьи 13 Федерального закона от 18.12.2006 № 231-ФЗ, холдинг «Объединенных кондитеров» начал предъявлять требования другим кондитерским фабрикам о прекращении производства кондитерской продукции под товарными знаками, принадлежащими «Объединенным кондитерам». Кондитерские фабрики всей России получили от «Объединенных кондитеров» иски на суммы по 5 000 000 рублей за каждый незаконно используемый товарный знак. Среди таких фабрик оказались — «Славянка», «Сладуница», фабрика им. Крупской (сейчас «Оркла Брэндс Россия»), «Краскон», «Пермская кондитерская фабрика», «Минусинская кондитерская фабрика» и др. [4].

В декабре 2010 года подобный иск получил «Приморский кондитер». За незаконное использование 41-го товарного знака («Кармен», «Ласточка», «Василёк», «Весна», «Южная ночь», «Забава», «Пилот», «Ромашка», «Птичье молоко», «Чародейка», «Коровка», «Красный мак», «Кара-кум» и др.) холдинг «Объединенные кондитеры» требовал компенсацию в размере 210 000 000 рублей.

В апреле 2011 года решением Арбитражного суда Приморского края в пользу ОАО «Красный Октябрь», ОАО «Рот Фронт», ОАО «ТКФ «Ясная Поляна» и ОАО «Кондитерский концерн Бабаевский» с приморской кондитерской фабрики за незаконное использование товарных знаков взыскана компенсация в сумме 12 300 000 рублей [2].

После этого ЗАО «Приморский кондитер» было вынуждено переименовать большинство производимой продукции. Но, по мнению «Объединенных

кондитеров», новые названия схожи до степени смешения с товарными знаками их фабрик.

На сегодняшний день в Арбитражном суде Приморского края рассматривается дело по исковому заявлению ОАО «МКФ» «Красный Октябрь» и ОАО «Рот Фронт» о взыскании компенсаций в размере 135 000 000 рублей.

Такое развитие событий для ЗАО «Приморский кондитер» может привести к тому, что прекратится производство или исчезнут наименования, которые ассоциируются у потребителей с высоким качеством.

Выходом из такой ситуации могут быть изменения в сфере законотворческой деятельности, а также принятие решений на уровне федерального антимонопольного органа.

Область контрафактного производства является привлекательной средой для развития преступности, так как подделывание и незаконное копирование приносит достаточно большие доходы, имеет низкий риск разоблачения и относительно невысокие штрафы. Отсюда могут возникать преступные сети и организованная преступность.

Кроме того, хочется сказать и про негативное влияние контрафактного производства на окружающую среду. Ведь поддельные товары могут оказывать разрушающее воздействие на экологию, в силу того, что в большинстве своем, произведены они не типичными для данного продукта способами.

Еще одна проблема контрафактного производства состоит в том, что контрафакция может принять направление основной тенденции развития экономики страны. Это связано с тем, что контрафактное производство встречается на пути становления каждой экономики. И важно, будет ли контрафакция определять направление развития этой экономики или всё же отойдет в тень.

В последнее время приобретение поддельной продукции приобрело массовый характер, это привело к увеличению объемов рынка контрафактных товаров. Кроме того, стабильная прибыль, современные технологии

производства, уменьшающие затраты и время на производство незаконной продукции, не только усилили позиции недобросовестных производителей, но и вовлекли в эту деятельность производителей оригинальных товаров. Данная тенденция имеет очень негативные последствия для экономики страны.

Для того, чтобы решить проблему с конрафактной продукцией необходимо обеспечить защиту товарных знаков и географических указаний для владельцев товарных знаков.

Список литературы:

1. Гражданский кодекс РФ [Офиц. сайт]. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.gk-rf.ru/statia1515/ (дата обращения 27.12.2013).
2. Департамент сельского хозяйства и продовольствия [Офиц. сайт]. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://agrodv.ru/ (дата обращения 27.12.2013).
3. Официальный сайт Администрации Приморского края [Офиц. сайт]. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://primorsky.ru/ (дата обращения 27.12.2013).
4. Федеральная служба государственной статистики [Офиц. сайт]. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://primstat.gks.ru/ (дата обращения 27.12.2013).

РОЛЬ ЭКОЛОГО-ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Баймаханова Аида Ахметкалиевна
студент 3 курса кафедры БЖ и РИПР КГУ имени Коркыт-Ата,
Республика Казахстан, г. Кызылорда
E-mail: Aidka1993@mail.ru

Жусупбекова Мадина Койшибаевна
научный руководитель, канд. юрид. наук, доцент КГУ имени Коркыт-Ата,
Республика Казахстан, г. Кызылорда

В Послании Президента Республики Казахстан народу Казахстана от 14 декабря 2012 года было сказано, что «нам принципиально важно переосмыслить наше отношение к своим природным богатствам. Мы должны научиться правильно ими управлять, накапливая доходы от их продажи в казне**,** и самое главное — максимально эффективно трансформировать природные богатства нашей страны в устойчивый экономический рост» [2]. Также Глава государства отметил, что сильное государство должно заниматься планомерным, долгосрочным и устойчиво экономическим развитием.

Одним из направлений устойчивого, сильного и долгосрочного и экономического развития государства является экологическая безопасность. Экологическая безопасность является одним из направлений национальной безопасности. Понятие «экологической безопасности» было впервые введено статьей 21 Закона РК «О национальной безопасности в РК» от 26 июня 1998 года, где эта статья называлась «Обеспечение экологической безопасности» (далее эта норма нашла свое отражение в статье 24 Закона РК «О национальной безопасности в РК» от 6 января 2012 года) [1]. Позже это определение было дано в Экологическом кодексе Республики Казахстан от 9 января 2007 года. В соответствии с Экологическим кодексом «экологическая безопасность — это состояние защищенности жизненно важных интересов и прав личности, общества и государства от угроз, возникающих в результате антропогенных и природных воздействий на окружающую среду» [3].

Суть экологической безопасности заключается в удовлетворении всех потребностей человека при котором, сохраняется экологическая чистота и не нарушается сформировавшееся равновесие в природе.

Проблема экологической безопасности тесно связана с эколого — правовой культурой человека. Потому что, человек вследствии своего воздействия на природу причиняет ему определенный ущерб. Поэтому, если высока экологическая, правовая культура и экологическое сознание человека, то и вред природе будет наноситься меньше. Человек должен обладать экологическим правосознанием, которое вследствии формирует у него и эколого-правовую культуру.

Эколого-правовая культура является элементом общей правовой культуры в обществе, так как социальные действия всегда связаны с требованиями жизнедеятельности в окружающей среде. То есть, экологическая культура как социальный феномен возникает из необходимости регулирования взаимоотношений между обществом и природой.

Для формирования и повышения экологической культуры необходима работа по экологическому просвещению и экологическому воспитанию. Поэтому в Экологическом кодексе РК экологическому образованию и просвещению, повышению квалификации специалистов посвящен целый раздел. В Экологическом кодексе определено, что «целью экологического образования и просвещения является формирование активной жизненной позиции граждан и экологической культуры в обществе, основанных на принципах устойчивого развития» [3]. Значит, экологическая культура предполагает экологическую грамотность и экологическую просвещенность гражданина, активность исполнения ежедневных норм рационального использования природных ресурсов, бережного и разумного отношения к природе.

В данное время проблемы экологического образования и воспитания являются одним из актуальных направлений общего воспитания и развития системы образования. Без экологического образования и воспитания невозможно формирование общественного экологического сознания. Общественное

экологическое сознание является мощным фактором в борьбе с экологическими проблемами в обществе. Например, Япония является государством, которое достигло больших успехов в политике охраны окружающей среды. Если в шестидесятые годы целью политики государства Японии был экономический рост без учета состояния окружающей среды, то в семидесятые годы под давлением общественного мнения была осуществлена Национальная экологическая стратегия. Сейчас Япония является одним из передовых государств в мире, проводящих экологическую политику, где основным вопросом является экологическая безопасность.

Экологическое воспитание — это методы воздействия на чувства, сознание и точку зрения человека. Оно воздействует на повышение уровня сознания человека, на изменение его отношения к природе, учит бережно относиться к природным ресурсам и экономить их, обращать внимание на сосотояние природных ресурсов, придерживаться правомерного поведения в природной среде. Поэтому экологическое образование и воспитание нужно вести непрерывно и постоянно. Начинать надо с малых лет, с семьи и с детского сада. В этой связи родители и воспитатели должны наряду с привитием общих моральных норм поведения, начинать учить основам экологической культуры в родной семье и в детском саду. Например, прививание бережного отношения к природе можно начинать в своем доме, где родители обязаны учить своих детей экономно пользоваться водой, не пользоваться аэрозолями, которые наносят вред воздуху и т. д.

Далее экологическое образование и воспитание продолжается в школах, средних специальных и высших учебных заведениях, где ведутся соответствующие занятия по приобретению экологических знаний. На экологическое воспитание влияют и такие социальные институты как общество, улица и т. д. Поэтому необходимо развивать проведение факультативных занятий в школах, средних специальных и высших учебных заведениях, постоянно реагировать на те или иные нарушения в области охраны окружающей среды методом проведения митингов, собраний, акций и т. д. В этой связи студенты более

активно должны участвовать в акциях на экологическую тему. Так, 7 сентября 2012 года Управление по вопросам молодежной политики Акимата г. Алматы провело в Ботаническом саду акцию под девизом «Природа и культура — наше наследие». Целью мероприятия являлось усиление охраны Ботанического Сада и лесные массивы в районе Бутаковки от пожаров и обеспечение своевременной локализации и ликвидации в случае их возникновения.

В программах институтов повышения и переподготовки кадров для тех или иных учреждений нужно предусмотреть преподавание предмета «Экология, охрана окружающей среды, экологическая безопасность и устойчивое развитие». На эти курсы надо приглашать руководителей организаций с целью обращения их внимания на то, как проводятся мероприятия по ненанесению ущерба окружающей среде при хозяйственной деятельности и о мерах ответственности при ее нанесении. Помимо этого необходимо усилить работу органов СМИ по пропаганде эколого-правовой культуры, по экологическому образованию и воспитанию, по разъяснению экологического законодательства. Например, можно ввести еженедельную программу по телевидению по разъяснению Экологического кодекса РК. Мы живем на территории, которая имеет статус зоны экологического бедствия, потому целесообразно было бы печатать на страницах массовой печати местного значения публикации по защите экологических прав людей этого региона, о том какие предусмотрены льготы для этих категорий граждан и т. д. Эти же проблемы можно было бы показывать по телевизору, как их разъясняет природоохранный прокурор. Например, прграмму можно было бы назвать «Час природоохранного прокурора».

Эколого-правовое воспитание при правовом государстве является одним из краеугольных камней законности и правопорядка во взаимодействии общества с окружающим миром. Эколого-правовое воспитание является составным компонентом идеологической функции любого государства. Проблемы, связанные с организацией эколого-правового воспитания, являются несомненно актуальными, так как их теоретическое, правовое и практическое

разрешение позволит поднять престиж права и воспитать уважение к экологическим законам у граждан во взаимоотношениях с природой; создать условия для развития гражданской и правовой активности в обществе; организовать изучение права на всех уровнях воспитательно-образовательных учреждений; расширить информирование населения о законодательстве Казахстана и обеспечить доступ всех слоев населения к юридической информации об окружающей среде; привлечь все государственные институты и общественные организации к решению проблем эколого-правового воспитания, сформировать основы эколого-правовой культуры казахстанского общества.

Таким образом, для повышения эколого-правовой культуры общества, человек как индивид общества должен быть экологически воспитанным, то есть обладать экологическим сознанием. Человек, обладающий экологическим сознанием предотвратит и не будет допускать совершения в обществе экологических правонарушений и преступлений. Обладание обществом высокой эколого-правовой культурой и экологическим сознанием приведет к устойчивому развитию и экономическому росту государства.

Список литературы:

1. Закон Республики Казахстан «О национальной безопасности РК» от 6 января 2012 года. Алматы: Юрист, 2013.
2. Президент Республики Казахстан. Послание Президента Республики Казахстан «Стратегия «Казахстан-2050». Астана, 2012. 14 декабря.
3. Экологический кодекс Республики Казахстан от 9 января 2007 года. Алматы: Жеты-Жаргы, 2013.

СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ «ПРЕДМЕТЫ ВЕДЕНИЯ», «ВОПРОСЫ МЕСТНОГО ЗНАЧЕНИЯ», «КОМПЕТЕНЦИЯ», «ПОЛНОМОЧИЯ» ОРГАНОВ МЕСТНОЙ ВЛАСТИ

Глазкова Полина Сергеевна
студент кафедры «Правовых дисциплин»
ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет»
(национальный исследовательский университет),
РФ, г. Озерск
E-mail: paulinareunok@mail.ru

Поперина Екатерина Николаевна
преподаватель кафедры «Правовых дисциплин»
Южно-Уральского государственного университета (НИУ),
РФ, г. Озерск

В юридической науке авторами зачастую не разграничиваются такие дефиниции как «компетенция», «полномочия», «предметы ведения», «вопросы местного значения» органов местной власти [7]. Вследствие чего возникает проблема понятийного аппарата в различных нормативно-правовых актах, которые касаются указанных понятий.

Одним из важнейших элементов правового статуса любого органа публичной власти является круг его полномочий. В отечественной и зарубежной научной литературе общетеоретические аспекты определения и соотношения понятий компетенции и полномочий органов публичной власти рассмотрены довольно подробно. Однако следует отметить, что вопрос о содержании этих правовых категорий остается дискуссионным и зачастую они отождествляются, либо определяются через взаимное использование этих понятий. В трактовке компетенции довольно часто конкурирующими понятиями являются права и обязанности, полномочия, функции и предметы ведения, юрисдикция, подсудность и подведомственность [9, с. 22].

Таким образом, необходимо разграничивать исследуемые понятия.

Вопросы местного значения — вопросы прямого обеспечения жизнедеятельности населения муниципального образования, решение которых в соответствии с Конституцией РФ и Федеральным законом от 6 октября

2003 № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» осуществляется населением и (или) местными органами власти самостоятельно [10]. Они неотделимы от государственного интереса, не остаются и не могут оставаться без влияния государства и поэтому авторы вводят в науку муниципального права по аналогии с предметами совместного ведения РФ и ее субъектов такое понятие, как «предметы совместного ведения государственных органов власти субъектов РФ и местных органов власти» [2, с. 250].

Предметы ведения местного самоуправления — вполне юридическая категория, но напрямую компетенцию органов местной власти они определять не могут, то есть предметы ведения — это те сферы (области) общественных отношений, в которых вправе и должен действовать субъект [5, с. 154]; предметы ведения — это пределы юрисдикции местного самоуправления; те сферы жизни населения, на которые распространяются полномочия на местах. Предметы ведения — сфера деятельности местных органов по осуществлению их полномочий.

Содержащееся в нормативно-правовых актах определение компетенции в настоящее время отсутствует, в связи с чем в научной литературе предлагается множество подходов к данной правовой категории.

Т.М. Бялкина выделяет три основные позиции:

1. содержание компетенции рассматривается как совокупность властных полномочий (называя ее условно узким подходом);

2. компетенция включает в себя помимо полномочий такой элемент, как предметы ведения (указывая на оптимальность данного подхода);

3. содержание компетенции помимо перечисленных двух элементов включает в себя и некоторые другие (функции, ответственность за неисполнение полномочий) [1, с. 81].

Так, М.Ю. Тихомиров предлагает следующее определение: «совокупность установленных нормативно-правовыми актами задач, функций, прав и обязанностей (полномочий) государственных органов, должностных лиц,

общественных организаций, коммерческих и некоммерческих организаций». Отсутствие формально-правового определения компетенции порождает множественные толкования и дискуссии, которые сходятся в оценке ее в качестве системного понятия, включающего предметы ведения и полномочия [8, с. 147].

Таким образом, компетенция органов местной власти — совокупность юридически установленных полномочий, прав и обязанностей конкретного органа. Следовательно, понятие «компетенция» включает в себя такие элементы: предметы ведения; полномочия органа местной власти; ответственность.

Чтобы определить понятие полномочий органов местного самоуправления обратимся к научной литературе.

Полномочия местного самоуправления, по мнению И.В. Выдрина, это принадлежащие органам местной власти права на совершение определенного вида властных действий [3, с. 185].

Более точным является определение полномочий муниципальных органов, данное А.Н. Писаревым, как «неотделимое единство их прав и обязанностей, которые закрепляются в уставе муниципального образования в соответствии с требованиями Основного закона РФ, федеральных законов, законов субъектов РФ и необходимы для решения определенных вопросов местного значения, перечень которых регулируется для каждого вида муниципального образования в Федеральном законе от 6 октября 2003 № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» [6, с. 373]. Необходимо отметить, что права и обязанности также могут закрепляться и в других муниципальных правовых актах. Поэтому наиболее полным определением, на наш взгляд, является понятие Е.М. Ковешникова, который понимает полномочия органов местной власти как единство их прав и обязанностей, закрепленных нормами муниципального права для непосредственного обеспечения жизнедеятельности населения муниципального

образования и решения иных вопросов местного значения, осуществления отдельных государственных полномочий [4, с. 147].

Таким образом, исследовав понятия, касающиеся деятельности местных органов власти, на наш взгляд:

Во-первых, нами предлагается следующее определение понятия «полномочия органов местного самоуправления»: полномочия органов местного самоуправления — единство прав и обязанностей органов местной власти, определяемые уставом муниципального образования и другими муниципальными правовыми актами в соответствии с требованиями Европейской хартии местного самоуправления, Конституции РФ, Федеральных законов, законов субъектов РФ, и являются непосредственным способом обеспечения жизнедеятельности населения муниципального образования и решения других вопросов местного значения, а также осуществления отдельных государственных полномочий. Предлагаемое понятие, на наш взгляд, необходимо внести в статью 2 Федерального закона от 6 октября № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» для того, чтобы разграничить предметы ведения между уровнями публичной власти;

Во-вторых, необходимо своевременно устранять проблемы понятийного аппарата для того, чтобы обеспечить единство законодательства РФ в сфере использования правовых определений, которые касаются той или иной отрасли.

Список литературы:

1. Бялкина Т.М. Компетенция местного самоуправления: проблемы теории и правового регулирования. Монография / Бялкина Т.М. Воронеж. 2006.
2. Васильев В.И. Законодательная основа муниципальной реформы. М.: Формула права, 2005. — 334 с.
3. Выдрин И.В. Муниципальное право России. М.: Норма. 2004. — 320 с.
4. Ковешников Е.М. Муниципальное право. М.: Норма, 2000. — 273 с.
5. Кокотов А.Н., Соломаткин А.Н. Муниципальное право России. М.: Юристъ, 2005. — 384 с.

6. Овчинников И.И., Писарев А.Н. Муниципальное право России. М.: Эксмо. 2007. — 544 с.
7. Стукалов А.В. Правовые аспекты полномочий органов местного самоуправления в сфере жилищно-коммунального хозяйства и особенности их реализации // Административное право и практика администрирования. 2012. № 1.
8. Тихомиров Л.В., Тихомиров М.Ю. Юридическая энциклопедия. М.: Изд. Тихомирова М. Ю., 2005. — 1087 с.
9. Тихомиров Ю.А. Теория компетенции // Журнал российского права. 2000. № 10.
10. Федеральный закон Российской Федерации от 6 октября 2003 года № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» // Российская газета. 2003. 8 октября.
11. Чаннов С.Е. Муниципальное право в вопросах и ответах. М.: Юристъ, 2008. — 287 с.

ПРАВО ЧЕЛОВЕКА НА БЛАГОПРИЯТНУЮ ОКРУЖАЮЩУЮ СРЕДУ

Жаханова Латифа Зейнуллакызы
студент 3 курса кафедры правоведение КГУ имени Коркыт-Ата,
Республика Казахстан, г. Кызылорда
E-mail: zhmk6464@mail.ru

Жусупбекова Мадина Койшибаевна
научный руководитель, канд. юрид. наук, доцент КГУ имени Коркыт-Ата,
Республика Казахстан, г. Кызылорда

Права человека присущи каждому индивиду общества. Права человеку не наделяются государством, а это естественное свойство каждого человека. Государство только обеспечивает его реализацию. Каждый человек с рождения наделяется правами. Например, правом на жизнь, правом на личную свободу, правом на неприкосновенность частной жизни, правом на личную и семейную тайну, правом на защиту своей чести и достоинства, правом на свободу совести, правом на свободу труда и т. д.

Республика Казахстан является правовым государством, где каждому его гражданину гарантируется обеспечение реализации прав человека.

Права человека — это естественные возможности индивида, обеспечивающие его жизнь, человеческое достоинство и свободу деятельности во всех сферах общественной жизни.

Основные права и свободы человека и гражданина закреплены в международно-правовых документах и в конституциях отдельных государств. Права человека и гражданина подразделяются на несколько групп: личные или гражданские, экономические, политические, социальные, экологические, культурные и информационные.

Особое место среди этих прав занимают экологические права человека. Экологические права человека происходят из основного конституционного права каждого человека, которое закреплено в части 1 статьи 15 Конституции РК — право на жизнь.

Статья 31 Конституции РК определяет, что государство ставит целью охрану окружающей среды, благоприятной для жизни и здоровья человека [1]. Значит, государство гарантирует человеку проживание в нормальных условиях, которые соответствуют требованиям стандартов и требует, чтобы все соблюдали требования по охране и защите окружающей среды.

Экологические права граждан закреплены в статье 13 Экологического кодекса РК. Так, основными экологическими правами являются: право на благоприятную для их жизни и здоровья окружающую среду; право на создание общественных объединений и фондов охраны окружающей среды; право на участие в процессе принятия государственными органами решений по вопросам, касающимся окружающей среды; право на участие в собраниях, митингах, пикетах, шествиях и демонстрациях, референдумах в области охраны окружающей среды; право на обращение в государственные органы с письмами, жалобами, заявлениями и предложениями по вопросам охраны окружающей среды и требовать их рассмотрения; право на получение от государственных органов и организаций своевременную, полную и достоверную экологическую информацию; право на предъявление в суд исков о возмещении вреда, причиненного их здоровью и имуществу вследствие нарушения экологического законодательства [2].

Право на благоприятную окружающую среду является одним из главных экологических прав человека. Впервые это право было провозглашено в Конституции Испании в 1978 году. Законодательное определение благоприятной окружающей среды в Республике Казахстан было дано в Экологическом кодексе РК от 9 января 2007 года, в котором благоприятной окружающей средой признается «окружающая среда, состояние которой обеспечивает экологическую безопасность и охрану здоровья населения, сохранение биоразнообразия, предотвращение загрязнения, устойчивое функционирование экологических систем, воспроизводство и рациональное использование природных ресурсов» [2].

Право на благоприятную окружающую среду означает возможность жить в благоприятных условиях, которые не наносят вреда здоровью и жизни человека, а также право требовать от соответсвующих должностных лиц, работающих в сфере охраны окружающей среды поддержания надлежащего состояния окружающей среды.

От природных катаклизмов и экологических бедствий не застрахован никто. К примеру, одной из актуальнейших проблем не только для Казахстана, но и всего мирового сообщества можно назвать проблему Арала. В настоящее время продолжаются процессы опустынивания, засоления почв, обеднения растительного и животного мира, изменение климата, резко возросла заболеваемость населения. Экологическая ситуация Аральского региона привела к невозможности традиционных направлений развития экономики и вызвала ряд социальных проблем. Именно поэтому к возникновению экологических проблем нужно готовиться загодя, в том числе разрабатывая единые, четкие и понятные всем правила поведения органов власти и физических лиц.

Пока мы живем в зонах экологического бедствия, нельзя говорить о праве на благоприятную окружающую среду. Если человечество хочет жить в благоприятной окружающей среде, то необходимо бороться за это право. А это в свою очередь во-первых, требует активного вмешательства со стороны народа. Например, нужно, чтобы люди по-больше объединялись в экологические общественные объединения и организации, которые могли бы быстро реагировать на экологические проблемы. Во-вторых, нужно чтобы люди проявляли активность в участии в подготовке, обсуждений и принятий решений в области экологии и следили за реализацией этих экологических программ. Для этого необходимо, чтобы у людей было высокое экологическое сознание и экологическая культура. В этой связи, чтобы поднять экологическую культуру, в-третьих, необходимо проводить различные мероприятия, посвященные охране и защите окружающей среды. Например в организациях нужно проводить семинар-тренинги по защите прав человека

на благоприятную окружающую среду, акции по охране атмосферного воздуха и т. д. В-четвертых, мы считаем, что нужно в высших учебных заведениях готовить специалистов узкого профиля, как правоведов-экологов, которые в последующем должны работать в органах исполнительной власти, в органах по охране окружающей среды. Потому что, в настоящее время работают в этих органах просто экологи. Или необходимо в программе подготовки экологов предусмотреть по-больше часов для правовых предметов. Например, можно ввести такой предмет как: «Земельное право», «Охрана окружающей среды», «Экологические права граждан и их защита» и т. д. В целом, высокая экологическая культура и правовая грамотность будущих специалистов окажет большое влияние на охрану окружающей среды и защиту экологических прав человека, в том числе и право на благоприятную окружающую среду.

Таким образом, для проживания человека необходимы нормальные условия, которые обеспечивали бы здоровую окружающую природную среду, где чистым мог бы быть и атмосферный воздух, и вода, и, где все компоненты экосистемы не подвергались бы бездушному воздействию со стороны физических и юридических лиц. Право на благоприятную окружающую природную среду является основным правом человека, ибо жизнедеятельность любого индивида проходит во взаимосвязи с компонентами экосистемы, с окружающей средой. Человек всю свою жизнь взаимодействует с природой, а природа в свою очередь выполняет ряд функции по отношению к человеку и удовлетворяет его потребности. Природа является естественным источником удовлетворения физиологических потребностей человека и обеспечивает развитие науки, природные русурсы являются источником материальных потребностей человека. Кроме того, природа является средой обитания человека, где он живет, отдыхает и гуляет, значит, человек, находясь во взаимосвязи с природой удовлетворяет свои духовные и эстетические потребности.

Помимо этого, нельзя забывать, что человек, обладая определенными правами несет и определенные обязанности. Например, обязанность уважать

права, свободы, честь и достоинство других лиц, обязанность сохранять природу и бережно относиться к природным богатствам. Именно при бережном отношении к природе обеспечивается ее сохранность, а значит и благоприятные условия для жизнедеятельности человека и общества в целом.

Поэтому каждый человек должен осознавать ценность окружающей природной среды и тем самым не нанося вреда окружающей природной среде, создавать для себя благоприятные условия проживания и уметь защитить свои нарушенные экологические права.

Список литературы:

1. Конституция РК от 30 августа 1995 года. Алматы: Юрист, 2013.
2. Экологический кодекс РК от 9 января 2007 года. Алматы: Юрист, 2013.

РОЛЬ, ОТВЕТСТВЕННОСТЬ И МОТИВЫ БАНКОВ В ЛЕГАЛИЗАЦИИ ДОХОДОВ, ПОЛУЧЕННЫХ ПРЕСТУПНЫМ ПУТЕМ

Козьминых Ольга Валерьевна

Пахмутов Виктор Николаевич
студенты 4 курса, кафедра Финансы и кредит ДВФУ,
РФ, г. Владивосток
E-mail: vitekk777@mail.ru

Кривелевич Максим Евсеевич
научный руководитель, канд. экон. наук, доцент ДВФУ,
РФ, г Владивосток

На сегодняшний день одним из самых распространённых экономических преступлений является легализация доходов, полученных преступных путём (отмывание денег).

«Легализация — это придание правомерного вида владению, пользованию или распоряжению денежными средствами или иным имуществом, полученными в результате совершения преступления, за исключением преступлений, предусмотренных статьями 193, 194, 198, 199, 199.1 и 199.2 Уголовного кодекса Российской Федерации» [2].

Исходя из данного определения, можно сделать вывод, что для доказательства легализации необходимо доказать преступление, в результате которого были получены деньги.

Существуют различные пути легализации: через незаконную банковскую деятельность, через незаконную деятельность на рынке ценных бумаг, через контрабанду валют и альтернативные банковские системы.

В данной работе рассматриваются схемы по отмыванию денег через банковские операции.

Актуальность выбранного направления объясняется тем, что, во-первых, это один из самых распространённых видов легализации. «Примером тому могут служить Евразийский Банк и Банк Жилищного Финансирования. Речь идет о правонарушениях, предусмотренных статьей 15.27 Кодекса России

об административных правонарушениях «Неисполнение требований законодательства о противодействии легализации (отмыванию) доходов, полученных преступным путем, и финансированию терроризма». Оба банка привлечены к ответственности по первой части этой статьи» [3].

Во-вторых, способ легализации доходов полученных преступным путём — один из самых трудно доказуемых, потому что банковских работников, способствующих проведению таких операций, осознанно или неосознанно, обвиняют в незаконной банковской деятельности. Хотя, по сути, в их действиях нет оснований для подобного обвинения, что осложняет судебный процесс и не способствует доказательству непосредственно основания легализации.

Всё, что, как правило, можно предъявить банку и его отдельным сотрудникам, это превышение служебных полномочий и привлечь их к административной ответственности.

Для того чтобы разобраться в целесообразности подобных мер, нужно разобраться в мотивах, которыми руководствуются сотрудники банка, оказывающие услуги по отмыванию денег. В данной работе преднамеренно не рассматриваются мотивы лиц, в отношении доходов которых осуществляется легализация, поскольку предикатом легализации является совершение деятельности, выходящей за рамки закона.

Для осуществления легализации сотрудники банка зачастую используют такие операции, как пересылка незаконных сумм в банки-корреспонденты и созданием видимости межбанковского перевода, перевод преступно полученных денег за рубеж, использование «коллективных» счетов. Сотрудники банков, оказывающие подобные услуги, имеют на то либо личные, либо материальные мотивы. Зачастую данные сотрудники презентуют подобную деятельность как дополнительные услуги и получают за неё дополнительную плату, необлагаемую налогом.

«В ходе проведения легализации используются различные схемы. Как правило, они включают в себя ряд определённых этапов:

1. **Размещение** преступно приобретенных имущественных ценностей в формальные финансовые системы.

2. **Разбивка:** криминальные и легально приобретенные имущественные ценности смешиваются.

3. **Интеграция** легализированных имущественных ценностей в легальный экономический цикл» [1].

Как правило, многие процессы по доказательству легализации начинаются с рассмотрение третьей фазы, носящий наиболее легитимный характер. Наиболее целесообразно отслеживать легализацию, осуществляемую через банки на первых стадиях, когда «грязные» денежные потоки только поступают на банковские счета. На данном этапе одним из наиболее эффективных способов борьбы с легализацией является:

- мониторинг клиентов разными департаментами банка;
- усиленный внутренний контроль за деятельностью сотрудников банка.

Если же денежные средства, полученные преступным путём, поступив на банковский счёт, не были арестованы, то наступает вторая стадия легализации. Скорее всего, в банк поступит требование о переводе данных денежных средств на другой счёт. Это может быть счёт в банке, находящимся в оффшорной зоне, либо счёт фиктивной компании или некоммерческой организации. Подобные банковские операции осуществляются в течение трёх дней со дня поступления требования о переводе, что значительно усложняет ход следственно — оперативных мероприятий по борьбе с отмыванием денег. Для оптимизации данного следственного мероприятия необходимо прибегнуть к помощи налоговых органов, которые могут наложить арест на счёт и данная операция будет выполнена в течение одного операционного дня. То есть, на второй стадии легализации борьба с ней должна проводиться не столько юридическими, сколько экономическими методами, с привлечением налоговых органов и экспертов в той области, через которую осуществляется легализация. Примером экономических методов по борьбе с легализацией может являться выездная налоговая проверка. Подобная проверка может быть проведена

не только в организации, подозреваемой в легализации, но и в банке, подозреваемом в пособничестве легализации.

Наиболее эффективными методами борьбы с легализации на второй стадии схем по отмыванию денег через банк является:

- использование консультаций финансовых экспертов;
- сотрудничество с налоговыми органами, включая проведения выездных налоговых проверок.

Однако, как бы эффективно не велись мероприятия по борьбе с легализацией доходов полученных преступным путём, наиболее эффективным методом борьбы с ней является её профилактика. Разумеется, искоренить подобные прецеденты полностью в России в ближайшем будущем будет достаточно сложно. Подтверждением этого является история становления частного предпринимательства в России, носящий в основном теневой и порой криминальный характер. Однако, есть возможность искоренить случаи отмывания денег через банки.

Как уже было сказано, сотрудники банка, совершающие операции по отмыванию денег, получают определённый процент с данной сделки. Причиной этому является алчность. Средние зарплаты банковских служащих в России значительно меньше с заработной платой сотрудников иностранных банков (где отмывание денег через банки значительно снизилось с 70–х годов двадцатого века). Следовательно, одним из способов искоренения легализации через банки является:

- повышения заработной платы сотрудников банка;
- повышение престижа работы в банке;
- работа, направленная на улучшение репутации банка.

Помимо перечисленных выше требований, стоит ввести меру «кнута и пряника» среди банковских сотрудников. А именно, по мере повышения должности, а, следовательно, должностных полномочий, увеличивать ответственность за их нарушение. Вплоть до уголовной ответственности за нарушение федерального закона «О противодействии легализации

(отмыванию) доходов, полученных преступным путем, и финансированию терроризма». Данная мера будет способствовать назначению ответственности за осуществление отмывания денег банковскими сотрудниками в соответствии с совершёнными ими действиями и исключит привлечение данных сотрудников к ответственности за незаконную банковскую деятельность в случаях, где подобного нарушения нет.

Список литературы:

1. Тимофеева Л.Д. Легализация доходов, полученных организованными преступными группировками, способы борьбы с ними // Электронный журнал ЭГО. — 2011. — № 3. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://ego.uapa.ru/ru-ru/issue/2011/03/10/ (дата обращения 08.01.14).
2. Федеральный закон «О противодействии легализации (отмыванию) доходов, полученных преступным путем, и финансированию терроризма» от 7 августа 2001 г. № 115-ФЗ // Правовой сайт КонсультантПлюс. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=156932 (дата обращения 07.01.14).
3. Центральный Банк России [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.cbr.ru/ (дата обращения 05.01.14).

ПРОБЛЕМЫ ТОЛКОВАНИЯ МЕЖДУНАРОДНЫХ ДОГОВОРОВ

Кулезнева Екатерина Владимировна
студент 4 курса, кафедра «Правовых дисциплин»
Филиала ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет»
(НИУ),
РФ, г. Озерск
E-mail: rina_9-3@bk.ru

Поперина Екатерина Николаевна
научный руководитель, преподаватель кафедры «Правовых дисциплин»
Филиала ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет»
(НИУ),
РФ, г. Озерск

В настоящее время отмечается значительный рост мировой экономики и усиление тенденции к укреплению международных экономических связей между государствами.

На сегодняшний день различные страны активно ведут друг с другом торговлю товарами (экспорт и импорт), услугами и так далее. Данные внешнеторговые операции, как правило, осуществляются на основании заключаемых между государствами внешнеэкономических контрактов. Иными словами, речь идет о совершении так называемых внешнеэкономических сделок.

Так, на прошедшей в Харбине с 15 по 19 июня 2013 года Китайской международной торгово-экономической ярмарке объем заключенных внешнеэкономических сделок составил 13,99 млрд. долларов США. Сумма экспортно-импортных контрактов, подписанных с российскими партнерами, достигла 8,69 млрд. американских долларов, что составляет 79 % общего объема аналогичных сделок. По данным статистики, на этой ярмарке были заключены внешнеторговые контракты на сумму 11,39 млрд. долларов США, в частности, сумма контрактов по экспорту составила 6,46 млрд. долларов, по импорту — 4,93 млрд. долларов. Суммы контрактов по импорту черных металлов, лесоматериалов, бумаги и бумажных изделий, нефти и нефтепродуктов составили 680, 640, 620 и 600 млн. долларов. На Харбинской

ярмарке также были заключены контракты по осуществлению 11 проектов за рубежом, договорная сумма по которым достигла 640 млн. американских долларов [4].

Все внешнеэкономические сделки регламентируются сложным комплексом материально-правовых и коллизионных норм. Материально-правовые нормы, как правило, содержатся в международных договорах, конвенциях, соглашениях.

При рассмотрении споров, вытекающих из внешнеэкономических обязательств, перед судами встает задача из всего многообразия норм, содержащихся в международном договоре, выбрать такую норму, которая регулировала бы сложившееся правоотношение. Перед тем как применить к правоотношению соответствующую норму судам необходимо разъяснить ее, то есть произвести толкование.

В данный момент учеными-юристами отмечается множество проблем, связанных с толкованием норм международных договоров, регулирующих внешнеэкономические отношения.

Так, Канашевский В.А. в своей монографии «Внешнеэкономические сделки: материально-правовое и коллизионное регулирование» отмечает, что толкование международных договоров, регламентирующих гражданско-правовые отношения, имеют свою специфику, обусловленную тем, что оно осуществляется коммерческими арбитражами, национальными судами, а также самими контрагентами соответствующих гражданско-правовых договоров. В связи с этим в процессе толкования не всегда используются все предусмотренные международным правом способы и средства толкования [3, с. 162].

На наш взгляд, сформулированная Канашевским В.А. проблема связана отчасти с так называемым пробелом правового регулирования. На сегодняшний день во многих странах действует Венская конвенция о праве международных договоров, принятая 23 мая 1969 года. Так в статьях 31 и 32 Конвенции дается описание общему правилу толкования, указываются основные принципы,

в соответствии с которыми должно осуществляться толкование норм, кроме того предусматриваются дополнительные средства толкования [1, с. 31, 32].

Однако стоит отметить, что Конвенция не дает определения понятиям «толкование», «способы толкования», «средства толкования», что является существенным пробелом правового регулирования. Толкование представляет собой важную и неотъемлемую часть процесса применения нормы к соответствующему гражданско-правовому отношению. В рамках преодоления сложившегося пробела правового регулирования и облегчения задачи судам, осуществляющим разъяснение норм, необходимо, во-первых, разработать понятия «толкование», «способы толкования», «средства толкования», во-вторых, закрепить данные понятия в Венской конвенции о праве международных договоров.

Кроме того стоит отметить, что в процессе толкования у судов часто возникают трудности, связанные с разъяснением отдельных цивилистических категорий, установлением значения терминов, содержащихся в текстах конвенций. В рамках решения сложившейся проблемы представляется целесообразным разработать для судов список рекомендаций о порядке осуществления толкования.

Указанные нами проблемы в сфере толкования международных договоров в настоящий момент остаются нерешенными. Садыкова Э.Л. в своей диссертации «Проблема целевого толкования международных договоров» подчеркивает, что проблемы, связанные с вопросами толкования международных договоров, часто приводят к фактическому неисполнению или несоблюдению юридической нормы. Эффективность нормы связана с его результативностью. Учет правил толкования позволяет в значительной степени снизить вероятность возникновения затруднений с уяснением смысла того или иного положения, или термина договора, тем самым влияя на процесс его правореализации [5]. Так, в российском праве закреплены следующие правила толкования договора судами:

1. установление буквального значения содержащихся в договоре слов и выражений;

2. сопоставление значения соответствующего условия с другими условиями и смыслом договора в целом в случае неясности буквального значения условия;

3. выяснение действительной общей воли сторон с учетом цели договора, когда применение первых двух правил не позволяет определить содержание договора [2, с. 431].

Таким образом, на основании вышеизложенного можно сделать ряд необходимых выводов.

Во-первых, суды в процессе толкования не всегда используют все предусмотренные международным правом способы и средства толкования. Данная проблема, на наш взгляд, связана с отсутствием в международном законодательстве определения понятий «толкование», «способы толкования», «средства толкования». В связи с чем, мы предлагаем к статье 31 Венской конвенции о праве международных договоров сделать примечания 1, 2 и 3 следующего содержания: «толкование — это одна из основных стадий процесса применения нормы к соответствующему гражданско-правовому отношению, включающая в себя интеллектуально-волевую деятельность субъекта толкования по уяснению и разъяснению смысла норм права в целях их наиболее правильной реализации»; «способы толкования — это имеющие свою специфику приемы и средства, с помощью которых раскрывается смысл применяемой нормы права»; «средства толкования — это основные и дополнительные средства, с помощью которых выясняется содержание нормы». Далее мы предлагаем сделанные к Конвенции поправки внести на рассмотрение ООН.

Во-вторых, в процессе толкования у судов часто возникают трудности, связанные с разъяснением отдельных цивилистических категорий, установлением значения терминов, содержащихся в текстах конвенций. Данная проблема может привести к искажению истинного смысла правовой нормы, в связи с чем цель толкования, а именно обеспечение правильного и единообразного понимания и реализации права, не будет достигнута.

В-третьих, в рамках решения указанной проблемы мы предлагаем примерные рекомендации о порядке осуществления толкования:

- первоначально необходимо уяснить смысл соответствующей правовой нормы либо категории, термина, содержащегося в тексте международного договора. Уяснение следует проводить посредством грамматического, историко-политического, логического и систематического способов толкования;
- на втором этапе необходимо разъяснить, то есть изложить смысл и содержание нормы;
- на следующем завершающем этапе необходимо принять акт толкования (постановление, определение суда и так далее), являющийся результатом мыслительной деятельности субъекта толкования и придающей ей правовую форму;
- в случае возникновения трудностей, связанных с толкованием норм, субъектам толкования следует обращаться к судебной практике в том числе и международной;
- в случае если у субъекта толкования не получается установить подлинный смысл нормы, либо осуществить ее перевод, то следует обратиться к специалисту, обладающему соответствующими знаниями по возникшей проблеме.

Список литературы:

1. Венская конвенция о праве международных договоров (Заключена в Вене 23.05.1969)// Ведомости ВС СССР. — 1986. — 10 сентября. — № 37. — Ст. 772. — Ст. 31, 32.
2. Гражданский кодекс РФ (часть первая) от 30 ноября 1994 № 51-ФЗ// Российская газета. — 1994. — 8 декабря. — № 238—239. — Ст. 431.
3. Канашевский В.А. Внешнеэкономические сделки: материально-правовое и коллизионное регулирование. М.: «Волтерс Клувер», 2008. — 296 с.
4. Объем внешнеэкономических сделок на 24-й Харбинской международной торгово-экономической ярмарке приблизился к 14 млрд. долл. США // russian.cri.cn. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://russian.cri.cn / 841/ 2013/ 06/19/1s472584.htm (дата обращения 07.12.2013).
5. Садыкова Э.Л. Проблема целевого толкования международных договоров: Автореф. дис. канд. юр. наук. Казань, 1994. — 20 с.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

НАУЧНОЕ СООБЩЕСТВО СТУДЕНТОВ XXI СТОЛЕТИЯ. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

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

№ 1 (16)
Январь 2014 г.

В авторской редакции

Издательство «СибАК»
630075, г. Новосибирск, ул. Залесского, 5/1, оф. 605
E-mail: mail@sibac.info

СибАК

www.sibac.info