



ОСТАВЬ СВОЙ

СЛЕД В НАУКЕ

nauchforum.ru



II Молодежный научный форум

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

г. МОСКВА, 2013 г.



ОСТАВЬ СВОЙ

СЛЕД В НАУКЕ

МЕЖДУНАРОДНЫЕ НАУЧНЫЕ
СТУДЕНЧЕСКИЕ КОНФЕРЕНЦИИ

МАТЕРИАЛЫ II СТУДЕНЧЕСКОЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЗАОЧНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

**МОЛОДЕЖНЫЙ НАУЧНЫЙ
ФОРУМ**

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Москва, 2013 г.

УДК 009
ББК 6\8
М 75

М 75 «Молодежный научный форум: Гуманитарные науки»: материалы II студенческой международной заочной научно-практической конференции. (3 Апреля 2013 г.) — Москва: Изд. «Международный Центр Науки и Образования», 2013. — 116 с.

ISBN 978-5-00021-026-0

Сборник трудов II студенческой международной заочной научно-практической конференции «Молодежный научный форум: 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.

ISBN 978-5-00021-026-0

ББК 6\8

«Международный Центр Науки и Образования», 2013 г.

Оглавление

Секция 1. Искусствоведение	5
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ДРАМАТУРГИИ КАМЕРНО- ВОКАЛЬНОГО ЦИКЛА КОМПОЗИТОРА (НА ПРИМЕРЕ ЦИКЛА СЕРГЕЯ СЛОНИМСКОГО «СЕМЬ РОМАНСОВ НА СТИХИ АННЫ АХМАТОВОЙ») Пугачёва Майя Викторовна Давидюк Алла Александровна	5
«СИМФОНИЧЕСКИЕ ЭТЮДЫ» РОБЕРТА ШУМАНА: ИСТОРИЯ, ДРАМАТУРГИЯ, СТИЛЬ Стафеева Софья Романовна Давидюк Алла Александровна	16
Секция 2. Краеведение	27
К ВОПРОСУ О ЗНАЧЕНИИ АНИМАЦИИ В ЭКСКУРСИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Байкина Екатерина Геннадьевна Алексеева Наталья Дмитриевна	27
Секция 3. Лингвистика	35
ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ Воронина Екатерина Юрьевна Соскина Светлана Николаевна	35
РОЛЬ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК LINGUA FRANCA В ЭФФЕКТИВНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СФЕРЕ ТУРИЗМА В ПРОЦЕССЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ Палмян Диана Хасанбиевна Давыденко Любовь Григорьевна	42
Секция 4. Педагогика	57
ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ В ТРАДИЦИЯХ КАЗАЧЕСТВА ПРИАМУРЬЯ Андрианов Иван Константинович Шинкорук Марина Владимировна	57
ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПАВ СРЕДИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ Гурьмова Калерия Яковлевна Попов Виктор Алексеевич	67
ПРЕДМЕТНЫЙ ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС «КОМПЛЕКСНЫЕ ЧИСЛА И ОПЕРАЦИИ НАД НИМИ» ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КЛАССОВ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ Забусова Алена Александровна Глухова Ольга Юрьевна	73

МУЖСКОЙ КАЗАЧИЙ ТАНЕЦ КАК СРЕДСТВО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ	77
Шаврина Маргарита Константиновна Алексеева Анастасия Александровна	

Секция 5. Психология	85
-----------------------------	-----------

ФОРМИРОВАНИЕ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К СТРЕССОВЫМ ВОЗДЕЙСТВИЯМ ЭКЗАМЕНАЦИОННЫХ СЕССИЙ	85
--	----

Гулгенова Альбина Бадмажаповна
Доржиева Татьяна Владимировна

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЛЮБВИ И СЕМЬЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ	92
---	----

Литвин Оксана Владимировна
Кочеткова Татьяна Николаевна

ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ НА УРОВЕНЬ ТРЕВОЖНОСТИ ЛИЧНОСТИ	101
--	-----

Погорелов Дмитрий Николаевич
Юрганова Оксана Юрьевна

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	109
--	-----

Тебенева Ольга Валериевна
Новаковская Виктория Сергеевна

СЕКЦИЯ 1.

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ДРАМАТУРГИИ КАМЕРНО-ВОКАЛЬНОГО ЦИКЛА КОМПОЗИТОРА (НА ПРИМЕРЕ ЦИКЛА СЕРГЕЯ СЛОНИМСКОГО «СЕМЬ РОМАНСОВ НА СТИХИ АННЫ АХМАТОВОЙ»)

Пугачёва Майя Викторовна

*студент V курса кафедры «Вокальное искусство», специальности
«Сольное академическое пение» Филиала федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального
образования «Российская Академия музыки имени Гнесиных»
в городе Ханты-Мансийске*

Давидюк Алла Александровна

*научный руководитель, доцент кафедры музыкально-теоретических
и общих гуманитарных дисциплин Филиала федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального
образования «Российская Академия музыки имени Гнесиных»
в городе Ханты-Мансийске*

Камерно-вокальный цикл как музыкально-художественный феномен имеет сравнительно недолгую, двухвековую историю. Тем не менее, зародившись в венской музыкальной культуре начала XIX века (вокальный цикл Л. Бетховена на стихи А. Яйтелеса «К далекой возлюбленной», ор. 98, 1816 г.), модель сопряжения романсов и песен, объединенных единым образно-художественным замыслом, утвердила свою жизнеспособность и актуальность для композиторского творчества вплоть до настоящего времени. При этом поразителен стилиевой диапазон творческих индивидуальностей, вовлеченных в процесс становления и развития жанра камерно-вокального цикла: Ф. Шуберт, Р. Шуман, Й. Брамс, Р. Вагнер, Г. Малер, Г. Вольф, А. Дворжак, Б. Бриттен, М. Глинка, С. Рахманинов, М. Мусоргский, Д. Шостакович, С. Прокофьев, Г. Свиридов, В. Гаврилин, М. Таривердиев, А. Петров, Б. Чайковский, С. Слонимский и многие другие.

Один из секретов неугасающей популярности модели камерно-вокального цикла кроется в её мобильности, а интерес композиторов обусловлен, прежде всего, возможностью многогранного, всеобъемлющего отражения самых разных сторон внутреннего мира человека. *На первом плане камерно-вокальных циклов находятся субъективные переживания и эмоциональные состояния лирических героев. Преобладающая интровертность мышления и чувствования, детализация процессов чувственного познания мира, исповедальный тон высказывания, непреложная откровенность и искренность героя являются характерными чертами камерных вокальных сочинений разных авторов.*

Творческие процессы композиторов, работающих в жанре камерно-вокального цикла, индивидуализированы, сложны и многогранны. Их изучение включает в себя достаточно широкий круг явлений. Однако в кругу первичных вопросов, попадающих в поле зрения практически каждого композитора, оказываются вопросы выбора словесного (чаще поэтического) первоисточника, качество которого, в свою очередь, структурирует и обуславливает процесс создания музыки, и, в итоге, определяет показатель её драматургической автономии.

Композиторская практика демонстрирует принципиально разные подходы к выбору словесного первоисточника, что позволяет классифицировать камерно-вокальные циклы по качественным характеристикам словесного текста на несколько групп.

К первой группе могут быть отнесены камерно-вокальные циклы, основанные на поэтических циклах, иными словами, на стихотворениях изначально объединенных поэтом в едином драматургическом пространстве и представляющих собой самостоятельное, цельное поэтическое произведение. В данной группе присутствует своя дифференциация: на **циклы, в которых дословно цитируется текст поэтического цикла** (к примеру, цикл «Зимний путь» Ф. Шуберта на стихи В. Мюллера (ор. 89, 1827 г.), где Шуберт положил на музыку все 24 стихотворения поэта, хотя несколько изменил порядок следования стихов, цикл Р. Шумана «Любовь и жизнь женщины»

(ор. 42, 1840 г.) на стихи А. Шамиссо) и *циклы с выборочным цитированием стихов поэтического цикла*, в которых композитор сохраняет сюжетную фабулу первоисточника (циклы «Прекрасная мельничиха» Ф. Шуберта на стихи В. Мюллера (ор. 25, 1823 г.), Р. Шумана «Любовь поэта» на стихи из «Книги песен» Г. Гейне (ор. 48, 1840 г.)).

С учетом объективных особенностей музыкального искусства, в том числе необходимости воспринимать музыкально-поэтический цикл во времени, вполне оправданным является вопрос композиторского вмешательства в структуру и содержание поэтического цикла. В естественном ощущении стройности, цельности музыкально-поэтического цикла композиторы нередко жертвуют отдельными стихами, которые, по их мнению, либо не имеют определяющего значения в становлении музыкально-поэтического целого, либо отсутствие определенных стихов помогает композитору расставить свои акценты внутри будущего композиторского цикла, сформировать сюжетно-событийную фабулу, отличную от поэтического цикла первоисточника (Вмешательство композитора в драматургию поэтического цикла могло быть незначительным, когда опускаются лишь немногие стихи, которые и ситуационно, и логически не играют определяющей роли (но при этом, необходимо понимать, что первоначальные логические связи поэтического цикла отчасти нарушались), как, например, в цикле «Девушка с гор» Э. Грига на стихи поэмы Арне Гарборга (ор. 67, 1896—1898 гг.); и наоборот, достаточно заметным, когда композитор весьма существенно сокращает поэтический текст цикла, а порой и сами стихи, что может значительно сменить вектор содержательного и логического развития сюжета: композитор свободно распоряжается поэтическими текстами, выступая в роли «соавтора» поэта. В подобных случаях, возникают основания говорить о композиторском вокальном цикле. Яркий пример — камерно-вокальное творчество М. Таривердиева: «Вокальный цикл на стихи Л. Мартынова» (1962 г.), «Вокальный цикл на стихи Беллы Ахмадулиной» (1963 г.) и другие сочинения композитора).

Вторую группу камерно-вокальных циклов могут составить камерно-вокальные циклы на стихотворения одного автора, изначально не объединенные в цикл, но имеющие общие идейно-художественные черты. В качестве примеров можно привести циклы «Песни об умерших детях» Г. Малера на стихи Фридриха Рюккерта (1901—1904 гг.), С. Прокофьева «Пять романсов на стихи А. Ахматовой» (ор. 27, 1916 г.), С. Слонимского «Лирические строфы» (1964 г.) на стихи Е. Рейна и многие другие.

В третьей группе представлены композиторские циклы, объединяющие стихотворения разных авторов. Как правило, поводом к объединению произведений разных поэтов в едином музыкально-поэтическом целом становятся общие темы, идеи, образы, содержащие потенциал к построению нового художественного пространства. Среди подобных циклов «Лебединая песнь» Ф. Шуберта на стихи Л. Рельштаба, Г. Гейне, И.Г. Зайдля (1828 г.), «Иммортели» С. Танеева на стихи Т. Мура, М. Метерлинка, Ш. Бодлера, Сюлли-Прюдома, Ж. Роденбаха, Ж. де Эредиа, Ш. д'Ориаса, Ф. Ницше в переводе Элліса (ор. 26, 1909 г.), «Тихие песни» В. Сильвестрова на стихи А. Пушкина, М. Лермонтова, Дж. Китса, С. Есенина, Т. Шевченко (1974—1975 гг.) и другие.

В каждом из циклов, отнесенных ко второй и третьей группе, композитор буквально выступает в роли драматурга — он полностью выстраивает сюжетно-повествовательный, событийный, логический план будущего цикла, формирует новый контекст, новое метафизическое пространство. Каждое стихотворение обретает «открытую форму», размыкается, в композиторском цикле складывается образно-идейная «цепляемость», стихотворения получают новое прочтение и новую жизнь (Ввиду немногочисленности примеров, мы не сочли возможным выделять в отдельную группу камерно-вокальные циклы на композиторские тексты).

В соответствии с предложенной классификацией *камерно-вокальный цикл С. Слонимского «Семь романсов на стихи Анны Ахматовой» следует отнести ко второй группе.* Цикл положен на стихотворения одного автора,

которые включены в разные поэтические сборники, но в композиторском прочтении образуют единую драматургическую линию. Первоначально С. Слонимский создал цикл, состоящий из шести романсов на стихи А. Ахматовой (1969 г.). Позже к этим шести романсам он добавил «Белой ночью» (ставший первым номером в обновленном цикле), написанный позже, в 1986 году. Благодаря расширению цикла во второй редакции композиционная логика стала более понятной, цикл обрел драматургическую цельность и завершенность.

В состав цикла входит семь контрастных вокальных номеров: № 1 «Белой ночью», № 2 «О том, что сон мне пел», № 3 «Лучше б мне частушки задорно выкликать...», № 4 «Я недаром печальной слыву», № 5 «Я с тобой не стану пить вино...», № 6 «Твой белый дом и тихий сад оставлю...», № 7 «Душный хмель». Для цикла композитор отобрал ранние стихи Анны Ахматовой, написанные между 1911 и 1916 годами, входившими в сборники «Вечер» (изд. в 1912 г.), «Чётки» (1914 г.), «Белая стая» (1917 г.), «Подорожник» (1921 г.) (Первое стихотворение «Белой ночью» написано 6 февраля 1911, в Царском Селе, входит в сборник «Вечер» (романс Слонимского носит одноименное название); второе — «Бывало, я с утра молчу...» (у Слонимского романс называется «О том, что сон мне пел») — 5 марта 1916, сб. «Подорожник»; третье — «Лучше б мне частушки задорно выкликать...» — июль 1914, Дарница, сб. «Белая стая»; четвертое — «Как ты можешь смотреть на Неву...» (у композитора романс носит название «Я недаром печальной слыву») — 1914, Петербург, сб. «Белая стая»; пятое — «Я с тобой не стану пить вино...» — декабрь 1913, сб. «Чётки»; шестое — «Твой белый дом и тихий сад оставлю...» — зима 1913, Царское Село, сб. «Белая стая»; седьмое стихотворение «Муж хлестал меня узорчатым...» (у Слонимского романс носит название «Душный хмель») входит в книгу стихов «Вечер», было написано осенью 1911 г.).

Почти весь поэтический текст композитор оставил без изменений, лишь в двух романсах он изменил его структуру: в шестом романсе «Твой белый дом

и тихий сад оставлю...» повторил в конце первое четверостишие; в седьмом романсе «Душный хмель» композитор повторил последнее четверостишие, подчеркнув фразу «...душный хмель...».

Как указывалось ранее, в основе цикла С. Слонимского лежат стихотворения ранней А. Ахматовой, имеющие свои отличительные черты: это, прежде всего, лирика о любви, любви неразделенной, трагической. Традиционно вечная, многогранно воспетая, эта тема в предреволюционную эпоху по-новому зазвучала в ее стихотворениях:

*...И знать, что все потеряно,
Что жизнь — проклятый ад!
О, я была уверена,
Что ты придешь назад.
(«Белой ночью», 1911 г.).*

Вместе с А. Ахматовой в русской поэзии появился новый тип лирической героини, сильной, страстной, безумной, и в то же время кроткой, смиренной, жертвенной. Её многоликость представлена в самых разных женских образах цикла С. Слонимского: *покинутая возлюбленная* («Белой ночью»), *кокетка* («Я с тобой не стану пить вино...»), *жена-узница и изменница* («Душный хмель»), *женщина-поэт* и *женщина-подруга* («Твой белый дом и тихий сад оставлю...»).

«Героиня ранних стихов Ахматовой, — описывает литературовед Лидия Гинзбург, — женщина десятых годов, современная женщина, в лирике впервые изображенная в конкретности своего бытия и своего душевного опыта» [3, с. 309].

В семи романсах цикла С. Слонимского нашли своё воплощение разносторонне представленные мысли, переживания, страстные порывы, терзания любящей женщины, оказавшейся в роковых обстоятельствах. ***Композитор не случайно выбрал именно эти семь стихотворений: разноплановые, разнохарактерные, они являются сценами одной драмы, одного моноспектакля.***

Если единичный стих является лирическим высказыванием конкретного поэта, именно этой творящей личности, то в композиторском цикле С. Слонимского возникает уже совершенно иной контекст «звучания» стиха, что, так или иначе, влечет за собой изменения в «воображаемой визуализации» этого образа. *Героиня цикла С. Слонимского действительно получает сугубо индивидуальные черты, абстрагируется от привязки к образу поэтессы, к общеизвестным фактам ее биографии* (Речь идет о том, что восприятие данного цикла слушателем никак не ориентировано на знание событий жизни и творчества поэтессы).

Лирическая героиня в цикле представлена двумя контрастными и одновременно взаимодополняющими образами — петербургской, «рафинированной» дамы и фольклорной, деревенской женщины. Как отмечает Л. Гинзбург: «Городской мир Ахматовой имеет... двойника, возникающего из песни, из русского фольклора... Эти песенные параллели важны в общей структуре лирического образа ранней Ахматовой. Психологические процессы, протекающие в специфике городского уклада, протекают одновременно и в формах народного сознания, как бы исконных, общечеловеческих. Это главное в трактовке лирического персонажа ранней Ахматовой, который живет в двух мирах: столичном, дворянском и деревенском» [3, с. 310].

Сергей Слонимский объединил в единый цикл личностные и фольклорные стихи, создавая из разноплановых поэтических образов единый, новый, художественно-музыкальный. *Композитор проявил себя как режиссер, создающий спектакль для одной героини*. Тексты стихотворений А. Ахматовой С. Слонимский «понимает» по-своему, привносит черты индивидуального композиторского прочтения, расставив собственные смысловые акценты, выделяя наиболее яркие стороны художественного образа. Наиболее важные мотивы творчества А. Ахматовой (например, тема поэта и поэзии, тема дома, покоя), композитор подчиняет главной теме — теме трагической любви.

Лирика А. Ахматовой, будь то фольклорная, песенная, будь то салонная, эстетская, в цикле Слонимского обретает новую целостность за счет единства драматических коллизий. **Маленькая лирическая драма разворачивается не за счет чередования поступков, событий (А. Ахматовой было чуждо реалистическое театральное искусство), а за счет движений души, движений чувств лирической героини.**

Ранние стихи А. Ахматовой часто называли новеллами, лирическими повествованиями. Написанные в разные годы ее творчества, в цикле они образовали единую драматическую линию:

Таблица 1.

№ 1. <i>Белой ночью»</i>	Зная, что все уже потеряно, героиня по-прежнему надеется на возвращение возлюбленного, ведь без него ее жизнь превратилась в «проклятый ад»...
№ 2 <i>«О том, что сон мне пел»</i>	Героиня размышляет о тревожных и сладких снах, влекущих ее тайных желаниях. Она готова окунуться в омут страстей, зная о неизбежном трагическом исходе.
№ 3 <i>«Лучше б мне частушки задорно выкликать...»</i>	Желание подарить себя возлюбленному движет героиней. Она иронично рисует картины их возможного будущего.
№ 4 <i>«Я недаром печальной слыву»</i>	Героиня подавлена и опечалена холодностью возлюбленного. Их последняя встреча породила страсть, за которую на небесах героиня будет осуждена.
№ 5 <i>«Я с тобой не стану пить вино...»</i>	Кокетливо, игриво героиня привлекает возлюбленного, приоткрывая дверцу в мир девичьих желаний...
№ 6 <i>«Твой белый дом и тихий сад оставлю...»</i>	Уход в мир личностных переживаний. Женщина, по-прежнему любящая, но не сумевшая сохранить созданный для нее рай, избирает путь прославления возлюбленного в стихах.
№ 7 <i>«Душный хмель»</i>	Горькая женская доля — замужем за нелюбимым. Жена-узница ждет у окна своего возлюбленного. Обуреваемая сильными желаниями, она сгорает от страсти и не в состоянии совладать с ней.

Первый романс «Белой ночью» был написан Слонимским значительно позже, в 1986 году. Сюжетную линию цикла условно можно было бы начать с романса № 2 «О том, что сон мне пел». Но не случайно композитор пишет седьмой романс и вводит его в начало цикла: композиция приобретает большую ясность и целостность. Такую композицию можно назвать *ретроспективной или обратной* (Ретроспективная (обратная) композиция —

особый тип строения художественного произведения, при котором итог оказывается в начале, а дальнейшие события разворачиваются в контексте воспоминаний¹). Первый романс «Белой ночью» и последний романс «Душный хмель» показывают в разных ракурсах одно внутреннее состояние лирической героини — состояние одиночества, отчаяния, внутренней пустоты. Если последний романс — это трагический, но смелый, откровенный гимн любви-наваждению, доводящей до умопомрачения, то первый романс — это трагический монолог лирической героини, которая испытала единственную на всю жизнь большую любовь и которой уже не суждено повториться.

Романс «Белой ночью» вводит слушателя в потаенный мир женских переживаний, доведенные до крика во второй части романса. Это крик невыносимого одиночества, бытия без возлюбленного. Надежда сменяется полным отчаянием и опустошением (Размеренность и умиротворение первой части романса сменяются яркими драматическими кульминациями во второй, выраженными в повышении тесситуры вокальной партии и уплотнением фортепианной фактуры).

Второй романс «О том, что сон мне пел» (условное начало сюжета по первоначальному замыслу композитора) с первых строк создает образ задумчивой героини, повествующей о своих загадочных снах, полных соблазнов и в то же время тайных предостережений. Спокойная, размеренная мелодия не предвещает, казалось бы, никакой катастрофы.

Лишь *в третьем номере «Лучше б мне частушки задорно выкликать...»* два участника драмы появляются на авансцене: лирическая героиня и ее возлюбленный. В этом романсе мы впервые сталкиваемся с двойственностью женского образа: *фольклорная* ахматовская героиня выходит на первый план... Едкая, прямолинейная, готовая задорно «*выкликать частушки*» и ходить на ночь «*за овсы*», — она верит в Бога и способна на кроткую и нежную любовь. Характер деревенской героини живо передается в речевых интонациях, в которых выдерживается четкая ритмика, а звуковысотность балансирует на стыке пения и речитатива.

Истинной светской дамой Петербурга предстает лирическая героиня *в четвертом романсе «Я недаром печальной слыву»*. Предостережения судьбы явно читаются в символике поэтического текста («*Черных ангелов крылья остры, скоро будет последний суд...*»). Но думать уже поздно — все решено! Дальше — только омут губительной пламенной страсти.

Пятый романс «Я с тобой не стану пить вино...» возвращает образ кокетливой, игривой крестьянской девушки. Сладок запретный плод, но велик соблазн его отведать...

Своеобразным лирическим отступлением является *шестой романс «Твой белый дом и тихий сад оставлю...»*. Здесь на первом плане появляется сама поэтесса, судьбу которой уже давно решил ее дар — писать стихи и жертвовать любовью во имя творчества («*А я товаром редкостным торгую — Твою любовь и нежность продаю*»).

Кульминационным итогом цикла является седьмой романс «Душный хмель», в котором сосредотачивается максимальное эмоциональное напряжение и накал страстей. Музыковед М. Рыцарева определила характер романса как «*вольно-казачий*» [9, с. 164]. На фоне плясовых деревенских мотивов разворачивается страшная человеческая драма: обреченная на жизнь с нелюбимым мужем, героиня томится от страсти к возлюбленному. Содержание романса эмоционально аффектировано и выражено ярким динамическим и тесситурным нарастанием: крепнущие в выражении чувства все более прорываются, не удерживаясь в обозначенном диапазоне, — пение заканчивается неудержимым стоном на словах «*...душный хмель...*».

Не смотря на драматизм и повышенную экспрессию последней сцены (седьмого романса), «точка» в сюжете данного цикла уже прозвучала в первом романсе. Такое композиционное решение, никак не нарушает логику нарастающего трагизма, но позволяет слушателю не столько следить за сюжетом цикла, сколько сосредоточиться на сопереживании героине, наблюдать ее сложный, противоречивый, многоликий внутренний мир. Трагедия героини цикла С. Слонимского была обозначена в первом романсе

«Белой ночью» и, помимо внешней фиксации *настоящего* давала понимание прерванного порядка событий-воспоминаний последующих разделов цикла, заметной отстраненности от них.

Список литературы:

1. Арановский М.Г. Музыкальный текст. Структура и свойства. — М.: Композитор, 1998. — 343 с.
2. Виноградов В.В. О поэзии Анны Ахматовой (Стилистические наброски). — Л.: Ленинград, 1925. — 168 с.
3. Гинзбург Л.Я. О лирике. — Л.: Советский писатель, 1974. — 358 с.
4. Глебова Н.В. Каждый композитор находит свой ключ к поэтическому тексту (из бесед с Сергеем Слонимским)/ Н.В. Глебова// Искусство и образование. — 2011. — № 5. — С. 6—10.
5. Грякалова Н.Ю. Фольклорные традиции в поэзии Анны Ахматовой/ Н.Ю. Грякалова// Русская литература. — 1982. — № 1. — С. 47—63.
6. Милка А.П. Сергей Слонимский. Монографический очерк. — Л.: Советский композитор, 1976. — 110 с.
7. Михалева Е. Театр в творчестве Анны Ахматовой/ Е. Михалева// Дом Бурганова. Пространство культуры. — 2009. — № 2. — С. 161—169.
8. Ручьевская Е.А. О методах претворения и выразительном значении речевой интонации (на примере творчества С. Слонимского, В. Гаврилина и Л. Пригожина)/ Е.А. Ручьевская// //Поэзия и музыка: сборник статей и исследований. — М., 1973. — С. 137—185.
9. Рыцарева М. Композитор Сергей Слонимский. Монография. — Л.: Советский композитор, 1991. — 271 с.
10. Хохлов Ю.Н. Песни Шуберта: Черты стиля. — М.: Музыка, 1987. — 302 с.

«СИМФОНИЧЕСКИЕ ЭТЮДЫ» РОБЕРТА ШУМАНА: ИСТОРИЯ, ДРАМАТУРГИЯ, СТИЛЬ

Стафеева Софья Романовна

*студент V курса кафедры инструментального исполнительства,
специальности «Фортепиано» Филиала федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального
образования «Российская Академия музыки имени Гнесиных»
в городе Ханты-Мансийске*

Давидюк Алла Александровна

*научный руководитель, доцент кафедры музыкально-теоретических
и общих гуманитарных дисциплин Филиала федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального
образования «Российская Академия музыки имени Гнесиных»
в городе Ханты-Мансийске*

Содержание статей и писем Роберта Шумана указывает на неоднозначность отношения композитора к жанру вариаций на протяжении всей его жизни. В его критических работах нередко встречаются достаточно резкие замечания в адрес вариационных произведений его современников. В статьях 1937 года Шуман говорил о том, что этот жанр непригоден для композиторской практики в том виде, в котором преобладал на момент написания статей (речь шла о салонных вариациях). При этом Шуман не отрицал некоторую прелесть и достоинство отдельных вариационных произведений, и композиторов раннего времени и своих современников. Однако, непостоянство и изменчивость взглядов и суждений — черта художника романтической эпохи. Поэтому мнение, высказанное ранее в критических эссе, не помешало в дальнейшем Шуману довольно часто обращаться к жанру и форме вариаций.

Благосклонность к сочинению вариаций могла быть вызвана, прежде всего, самой его личностью. Два противоречивых персонажа — Флорестан и Эвзебий, соединенные в одной человеческой натуре, являются источниками нестандартного шумановского мироощущения. ***Дуалистический взгляд на каждое событие предоставляет возможность расширения масштаба мышления и гораздо большее число алгоритмов для принятия решения.*** ***Способность воспринимать мир как цепь картин и впечатлений***

становится индивидуальным стилистическим приемом. Тем самым Шуман конструирует собственную концепцию вариационного цикла. Помимо того он меняет главный принцип развития и построения классических вариаций.

Доминировавшая ранее, в произведениях предшественников, фактурная разработка становится второстепенным и вспомогательным фактором развития, используется вследствие художественной необходимости. Каждая последующая вариация имеет не просто тематический генезис и его вторичную переработку, а полагается на модификацию основных мотивов темы. Но не просто «сухое» видоизменение, а подвластное многогранному увлечению оттенками эмоций и состояний. Каждая новая вариация — путь к индивидуальной характерности образов, представленных в различных ракурсах. Путь свободного развития мотива усиливается свободой образно-жанровых превращений с последующим возникновением тенденции перехода формы в сюитность. Чем свободнее варьирование, тем независимее вариации становятся по отношению друг к другу. ***В вариационных циклах Шумана наблюдается тенденция к формированию программной сюиты миниатюр.*** Это выражается в лаконичности, самодостаточности и законченности отдельных вариаций и наличии жесткой, пусть не всегда легко читаемой, композиционной логики. С одной стороны, каждая миниатюра-вариация достаточно емкая и самостоятельная в образном плане, а с другой, в целостности произведения Шуман выступает в своих вариационных циклах как хороший драматург, — он преодолевает сюитность благодаря общему драматическому настроению, динамике образов и целенаправленности, симфоничности развития.

Основная часть произведений вариационной формы приходится на первый период творческой деятельности Шумана (1928—1934). Кроме известных изданных произведений существуют и те, что не вошли в общий перечень: четырехручные вариации на тему Луи Фердинанда, датированные 1928 годом (их рукопись не обнаружена), Andante с вариациями “Mit Gott”, упомянутое в «Книге проектов» 1931 году, вариации на “Sehnsuchtswalzer” Шуберта (1933),

Симфонические этюды на Allegro из Седьмой симфонии Бетховена (1934, фактически одновременно с Симфоническими этюдами). При жизни было издано лишь четыре вариационных цикла. Первым заявленным и опубликованным опусом становится произведение именно вариационной формы — Вариации на имя Abegg (1931). В 1833 году появляются «Экспромты на тему Клары Вик» op. 5.

Итогом первого периода творчества Шумана стал фортепианный цикл «Симфонические этюды» op. 13, явившийся результатом работы над созданием нового — романтического типа вариаций. Сам Шуман считал этот цикл наибольшим своим достижением среди всех вариационных сочинений: «Это сочинение я бы назвал лучшим из своих, если бы не знал, что обычно именно последнюю работу считают лучшей» [7, с. 237]. И по прошествии нескольких лет в письме к И. Мошелесу 1837 года Шуман не изменил своего мнения.

Вариации «Симфонических этюдов» написаны на изначально флейтовую тему неизвестного современника, обработанную бароном И.Ф. фон Фрикеном в вариационном цикле для фортепиано. Шуману не очень нравилось звучание фортепианного переложения флейтовой темы, выполненное фон Фрикеном. Он полагал, что для ее исполнения требуется скорее «флейта с протяжным звуком» нежели «скупое фортепиано». В итоге Шуман записал собственный вариант темы и ввел ее в вариационный цикл «Симфонических этюдов»: «Я сам написал за эти дни вариации на Вашу тему, которые хочу назвать «патетическими»; однако я пытался это патетическое, если оно там присутствует, расцветить различными красками» [7, с. 228]. Впоследствии Шуман написал фон Фрикену: «В моих вариациях я подошел к финалу. Я очень хотел бы постепенно возвысить траурный марш до величавого победного шествия и тем самым внести некоторый драматический интерес» [7, с. 237]. Но «величавое победное шествие» финала цикла «Симфонических этюдов» в итоге будет решено с привлечением интонаций новой темы,

позаимствованной Шуманом из романса Айвенго с хором в опере Г. Маршнера «Храмовник и еврейка».

Впоследствии Шуман создал лишь два самостоятельных вариационных цикла — *Andante* с вариациями для двух фортепиано op. 46 (1943) и Тему *Es-dur* посмертного опуса (1954). Хотя этим применение вариационной формы не ограничилось. Она вживается в сонатный цикл: II ч. Сонаты для фортепиано *f-moll* op. 14 (1936), струнные квартеты op. 41 № 2 и № 3 (1942), финал скрипичной сонаты *d-moll* op. 121 (1851), II ч. «Юношеской сонаты» op. 118 № 1 (1853).

Op. 13 известный под названием «Симфонические этюды» претерпевает еще при жизни Шумана переработку формы. Кроме того, само заглавие не сразу находит конечной опоры на указание как формы или жанра, так и какой-либо программности. Первоначально op. 13 был задуман под названием «Этюды в оркестровом характере Флорестана и Эвзебия», но в музыкальную среду он выходит уже под именем «Симфонические этюды» (прижизненное издание 1837 года).

В настоящее время «Симфонические этюды» живут на концертной эстраде в двух условных версиях формы и многовариантности концептуальных воплощений исполнителей. С некоторой осторожностью стоит применять разделение на «две редакции». Кардинальных текстовых преобразований во второй композиторской редакции не происходит: скорее всего, неудовлетворенный драматургическим единством цикла первой (неопубликованной) редакции, Шуман решил пересмотреть его композицию, что легло в основу первого издания, в котором Шуман исключил пять вариаций. Во втором издании он купировал 3 и 9 этюды, которые были восстановлены после смерти композитора в 1861 году и являются неизменной совокупностью цикла. На последних страницах издания 1891 года (под редакцией И. Брамса) присутствуют и не вошедшие в первую публикацию 1837 года пять «посмертных» вариаций, оставляя исполнителям право выбора «играть или не играть», а также компоновать цикл по-своему.

Современную исполнительскую практику интересует вопрос использования исключенных вариаций. На что ориентироваться в выборе метода творческой реконструкции шумановского цикла? Собственно, именно посмертная «находка» изъятых из текста вариаций ставит многоточие в однозначности ответа. Из неоднократных следствий жизненных перипетий композитора нельзя сделать однозначного вывода о конкретной устойчивой форме. Потому каждый отдельный исполнительский случай становится индивидуальным соавторским проектом. Современные исполнительские реконструкции дают повод говорить о заметной мобильности формы цикла, о чертах *алеаторической конструкции с преднамеренной случайностью*.

Что касается переработки самой формы, то подобные коррективы — не являются исключительными в композиторской практике Шумана. В начале 1850-х годов подвергаются модификации некоторые ранние опусы, в том числе и вариационные циклы. Возникают новые редакции ор. 1, 5, 14. Подобные явления опровергают мысль самого композитора, высказанную в собрании статей «О музыке и музыкантах» [6] под маской мудрого Паро. Суть высказывания сводится к приоритету первоначального замысла: «первый замысел всегда самый естественный и самый лучший» [6, с. 85]. Поддержку получает одна из составляющих сторон личности композитора — Эвзебий, отстаивающий позицию равного художественного достоинства: «два варианта бывают часто равноценными» [6, с. 89].

Нестабильность рассуждений напрямую зависит от психологических особенностей Шумана, того внутреннего напряжения, которое постоянно менялось от повышенного жизненного тонуса к безнадежной меланхолии. Каждая грань характера нуждалась в собственном «голосе» и заимствованная у Жан Поля идея противоположного двойника оказалась очень своевременной. Флорестан и Эвзебий оказались не только литературными проводниками мировоззренческих идей композитора, но и явились основной составляющей театрального музыкального действия его музыки. И если литература для него — это высший уровень эстетики, то музыка — это еще более высокая её потенция.

Театрализация становится важнейшим принципом мышления Шумана. Литературные маски проникают в музыкальный театр Шумана, и в значительной степени в его фортепианную музыку. Спектакль в воображении читателя или слушателя в основном разыгрывается двумя конструкциями — либо в стремительном калейдоскопе масок, либо по типу «спектакля для двоих» полярных персонажей Флорестана и Эвзебия.

Черта высокохудожественного произведения, как «одушевленность неодушевленного» дает особый путь развития музыки романтизма и приобретает статус индивидуального стилистического приема. Чтобы осознать механизм порождения музыкальных образов, нужно заимствовать из литературоведения понятие *лирического героя* (как носителя глубинной интонации), не совпадающего с реальным автором или открывающего скрытые стороны. Но ведь *лирический герой*, как в поэзии, так и в музыке — это художественный образ, ставший в результате «слияния» с личностью автора его другим «Я».

Несомненно, Шуман прекрасно отдавал себе отчет в конструктивной сложности своих вариаций. Содержащаяся в письме Кларе Вик от 17 марта 1838 года оценка собственного опуса подразумевает именно это обстоятельство: «Ты хорошо сделала, что не играла мои Этюды, они не подходят для публики, <...> ведь они и не рассчитаны на такой успех и исполняются лишь ради себя самих <...>» [8]. Подразумевает ли это высказывание наличие в вариациях скрытой программности или привнесения личных впечатлений, увы, остается неизвестным. Но вернемся к первоначальному названию цикла: “Etuden in Orchestercharakter von Florestan und Eusebius”. Не смотря на то, что название впоследствии было изменено, не имеет смысла отрицать наличие определенной идеи, коренящейся в музыкальном и жизненном театре Шумана. В «Симфонических этюдах», на основе вариационного движения воссоздается театральное действо «в масках» с приметамы различных жанров, в чертах которых проступают характеры Флорестана и Эвзебия. В то же время, Шуман, как правило,

не использует чистые жанры и не дает конкретных указаний на них. В композиции цикла складывается своего рода жанрово-стилевой диалог через жанры и формы барочного и романтического искусства, резкий контраст которых вызывает поляризацию в системе образов и конструктивном целом цикла.

Опора на литературно-театральную сферу в разграничении музыкального материала сформировала ряд крупных образных секций. Для укрепления активности структуры Шуман использует жанровую принадлежность. По стандартной классификации тематизма композитора вариации цикла можно условно объединить в две сферы высказывания: карнавальную и лирическую. В данном случае отпечаток двух ипостасей личности приходится на лирическую сферу, которая распадается на две группы — «флорестановскую» и «эвсебиевскую». Помимо того, сама *«траурная» тема*, рисующая движение образа и объединяющая в себе неуравновешенность (свойственно стремление к непрерывности, неустойчивая многосоставная структура, тонально-гармоническое многообразие) и, вместе с тем, глубокую устойчивость за счет выбранного жанра изложения, не укладывается в принятую образно-тематическую классификацию. Она *скорее носит обобщенный, лирико-философский характер, создавая над-уровень, к которому апеллирует каждая вариация цикла, выявляя характерную художественную интонацию.*

Сюжетно-смысловая гармония «Симфонических этюдов» создается образом мудрого и уравновешенного маэстро Раро, который, как и в критических эссе Шумана, призван соединить полярные личностно-психологические и мировоззренческие позиции Флорестана и Эвзебия, примирить их художественные симпатии.

Для изложения главной мысли вариационного цикла Шуман выбирает структурно разомкнутую, многосоставную тему в характере Траурного марша. В письме 1834 года к барону фон Фрикену Шуман изложил центральную мысль построения вариационного цикла: «вариации должны представлять собою

нечто целостное, центральным моментом которого является тема (поэтому ее можно было бы иной раз поместить в середину или конец)» [6, с. 330]. Она должна быть содержательна: «Чем больше с ней связано ассоциаций, тем многозначительнее и глубже будут мысли, которые она вызывает» [6, с. 227].

А далее разворачивается ряд, произрастающих из многосоставной структуры темы, вариационных «взглядов». Шуман сам давал определение и направление развития вариационной разработки: «Хотя в вариациях объект нужно всё время видеть ясно, но стекло, сквозь которое на него смотрят, должно быть различно окрашено; это можно уподобить составленной из цветных стекол розетке, сквозь которую местность кажется то розово-красной, как при вечерней заре, то золотой, как в солнечное утро» [7, с. 228]. Но отдаление от тематической составляющей и резкая противоположность вариаций не должна превращаться в самоцель. Абсурдно, когда браваурные вариации, не имея под собой оснований развития или преобразования, произрастают из элегической темы.

Первая вариация — канонический марш, образующий вращение с возвратом к исходному мотиву в каждом последующем такте. Это одна из форм воплощения флорестановского характера. Взволнованность сопряжена с появлением главной темы во втором предложении, где тема Флорестана контрапунктирует основной мелодии. Строгая барочная форма накладывает на психологическую сторону музыки обязательства сдерживания темперамента: прорывающаяся взрывная эмоциональность приходит к балансу за счет и темы, и формы.

Вторая вариация — внутренний монолог-рассуждение с рельефно очерченными мыслями героя, поддерживаемый «биением неумной жизни». Тема режиссирует дальнейший ход развития музыкального материала, погружаясь в нижний регистр, и создавая опору интонационной передачи, в то время как остальная фактура поддерживает появление субтемы, рожденной мотивной переработкой тематической интонационной идеи.

III этюд (исключенный во второй редакции) — «виолончельная кантилена» (элегия), плавное течение которой подчёркивается легчайшей по звучности фигурацией правой руки, подражающей приёму прыгающего смычка на струнном инструменте. Нотографический рисунок порождает ассоциации с оркестровыми партитурами, где каждый голос «тембрит» даже визуально.

Третья вариация — еще один канонический марш, возвращающий рельеф темы. Его ритмически чеканное, строго организованное движение продолжает линию рационально выстроенного взгляда в логической цепи канона.

Четвертая вариация — пример канона, но в духе тарантеллы, следующего без перерыва, с авторским обозначением “*Attacca*”. Становление образа Флорестана завершается переходом этой маски из сферы личностного в карнавальную, с присущей ей условностью.

Пятая вариация — стилизация жанра токкаты. Музыка наполняет страстно-мятежный взрыв эмоций. К токкатности в данном случае адресуют: вихрь вращения в узких рамках одного тематического тезиса резко акцентированное смещение сильных долей, взламывающее строгие рамки структуры, фактурное изложение, характер изложения тематических элементов.

Шестая вариация примечательна возвращением тарантельного движения. Неумная волна движения графически запечатлена в нотном тексте. Каждое новое проведение развигает рамки фортепианной фактуры, доходя до экстатических масштабов.

Седьмая вариация — стилизация барочной фугетты с воссозданием ритмических формул барочного остинато, с рисунком терассообразного поступенного восхождения.

Этюд IX (исключенный во втором издании) — своего рода фантастическое скерцо, которое играет роль «пролога» к восьмой вариации.

Восьмая вариация — адресуется к жанровым признакам *скерцо*, которое настолько удаляется от мелодико-ритмического рисунка темы, что представляют собой пьесу, лишь построенную на отдельных ее мотивах.

Девятая вариация одновременно апеллирует к двум жанровым моделям — *ноктюрну и дуэту*. Оба жанра указывают на погруженность в состояние сосредоточенной рефлексии.

Финал возрождает типичные приметы торжественного *бравурного марша*. Тема финала оказалась родственна теме цикла и была подготовлена модификацией мотивов в вариациях главной темы. Рондообразная структура завершающей части «Симфонических этюдов» (одна из наиболее удобных и естественных для выражения собственного мироощущения Шумана) предоставила возможность объединения излюбленной шумановской вереницы красочных контрастов.

Таким образом, одним из ведущих конструктивных мотивов «Симфонических этюдов» явился жанрово-стилевой диалог, который Шуман воплощает через сопряжение жанров и форм барочного и романтического искусства. *Романтический стиль* нашел выражение, с одной стороны, в импульсивных жанрах стихии *Флорестана* (тарантелла, этюд, скерцо) и в утонченных лирических жанрах-«исповедях» сферы *Эвезбия* (ноктюрн, элегия, дуэт). *Полифонические жанры, формы и приемы письма* (канон, фугетта, вариации на *basso ostinato*, имитации) стали носителями *ученого стиля*, олицетворившего жизнь по закону и порядку, высшую мудрость и высшую гармонию в образе мудрого *Раро*.

Список литературы:

1. Бобровский В.П. Очерк четвертый. Шуман // Тематизм как фактор музыкального мышления. Очерки. — М.: Музыка, 1969. С. 218—244.
2. Житомирский Д. Роберт Шуман: Очерк жизни и творчества. — М.: Музыка, 1964.
3. Максимов Е. Роберт Шуман и его фортепианные вариации // Музыкальная академия № 3, 2008 г. с. 171—179.

4. Меркулов А. Фортепианные сюитные циклы Шумана (вопросы целостности композиции и интерпретации). М.: Музыка, 1991.
5. Цуккерман В. Анализ музыкальных произведений: Вариационная форма. — М., 1974.
6. Шуман Р. О музыке и музыкантах: Собр. Ст. в 2-х тт. — М., 1975. Т. I.
7. Шуман Р. Письма. Т. I. — М., 1970.
8. Симфонические этюды // Википедия: свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Симфонические_этюды, свободный. — Загл. с экрана.

СЕКЦИЯ 2.

КРАЕВЕДЕНИЕ

К ВОПРОСУ О ЗНАЧЕНИИ АНИМАЦИИ В ЭКСКУРСИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Байкина Екатерина Геннадьевна

студент Поволжского государственного университета сервиса г. Тольятти

Алексеева Наталья Дмитриевна

*научный руководитель, доцент Поволжского государственного университета
сервиса г. Тольятти*

На современном этапе развития туризма все большее внимание уделяется вопросам организации культурного досуга и развлечений туристов. Все больше сами туры становятся развлекательными, а правильно построенная и грамотно организованная аттрактивная составляющая тура, по мнению теоретиков и специалистов туристической индустрии, является решающим аргументом в конкурентной борьбе за туриста. С учетом общих физиологических и психологических способностей человека, проявляющихся в рекреационной, познавательной и творческой деятельности, в настоящее время осуществляется новое направление туристской деятельности — анимация, которая основывается на общих методах социально-педагогического воздействия на каждую личность в отдельности, на группы туристов, коллектив, нестабильную аудиторию и различные социальные общности в путешествии и на отдыхе. Анимацию часто называют посредником между личностью и обществом [6, с. 5]. Этим объясняется актуальность выбранной темы, а именно в рассмотрении анимации как новой составляющей конкурентоспособности туристского продукта.

Исследованием понятия анимации в туризме занимались многие известные авторы. Среди них Кусков А.С в своем учебном пособии «Основы туризма» — формулирует общее представление об анимации и ее роли в формировании туристского продукта. Власова Т.И., в учебнике «Анимационный менеджмент

в туризме» характеризует основные компоненты анимации и ее историю становления. Третьякова Т.Н. в учебном пособии «Анимационная деятельность в социально-культурном сервисе и туризме» раскрывает значение анимации в туризме и характеризует ее как один из важных компонентов туристского продукта, способствующего рентабельности туров и развитию туризма в целом.

Однако понятие туристской анимации именно в экскурсионной деятельности у теоретиков не раскрыто. Но за последние годы туроператоры используют ее как элемент, способствующий сделать экскурсию интересной и увлекательной, тем самым повышая не только рейтинг экскурсионной программы, но и самого туристского предприятия.

Понятие «анимация» имеет латинское происхождение (*anima* — ветер, воздух, душа; *animatus* — одушевление) и таким образом означает воодушевление, одухотворение, стимулирование жизненных сил, вовлечение в активность. Впервые термин «анимация» появился в начале XX века во Франции в связи с введением закона о создании различных ассоциаций. Анимация истолковывалась как деятельность, направленная на то, чтобы провоцировать и усиливать живой интерес к культуре, художественному творчеству [6, с. 41].

Анимация в той или иной форме существовала и раньше, но имела другие названия и способы выражения. В первобытной культуре поначалу не было досуга и свободных занятий, но формировались условия для их появления. Немало современных досуговых занятий корнями уходят в мифологическое сознание, магическую практику, шаманские технологии и обряды, а также в игровые действия и праздничные мероприятия далекого прошлого [6, с. 42].

На Руси с древних времен существовали люди, которые развлечение народа сделали своей профессией. В качестве подобных средневековых аниматоров выступали скоморохи — странствующие актеры, певцы, острословы, музыканты, исполнители сценок, акробаты, жонглеры. Можно сказать, что почти все достижения культурно-досуговой деятельности,

рожденные человечеством в ходе его исторического развития, дошедшие до наших дней, используются и в современной анимации [1, с. 48].

С конца XX — начала XXI века наблюдается тенденция увеличения объема свободного времени и роста значимости досуга как общественной ценности, так как он обладает широкими возможностями для самореализации личности, для удовлетворения ее многообразных потребностей и интересов. В России и других странах увеличение свободного времени является результатом сокращения рабочего дня, увеличении продолжительности отпуска и большого числа выходных дней, праздников.

Изменение стиля и уклада жизни современного человека требует периодического отрыва от индустриально-урбанистического окружения и отдыха, сопровождающегося эмоциональной разгрузкой. Подобную задачу может хорошо выполнить туристская поездка в сочетании с правильно организованной программой, анимационным сопровождением. Само понятие анимации в туризме рассматривают многие специалисты, занимающиеся вопросами туризма и анимации в туризме в частности.

Так «Туристический терминологический словарь» под редакцией Зорина И.В., Квартальнова В.А. дает понятие анимации как комплекс оперейтинга по разработке и предоставлению специальных программ проведения свободного времени [5, с. 20].

Третьякова Т.Н. в своем учебном пособии «Анимационная деятельность в социально-культурном сервисе и туризме» определяет понятие анимации как разработка и предоставление специальных программ проведения свободного времени. В частности, выделяя вытекающее понятие анимационный сервис — деятельность по формированию, продвижению и реализации анимационных программ разного назначения, обеспечивающих интересные, развивающие и духовно обогащающие досуговые программы туристского пребывания [9, с. 3]. Как видно, при определении анимации в туризме, используются термины свободного времени и досуга, во главу ставятся

программы по этому досугу, а Третьякова Т.Н. делает акцент на духовном обогащении туристов при проведении досуговых программ.

Другие специалисты рассматривают анимацию в туризме, как услугу, которая повышает конкурентоспособность туристского предприятия. Анимация — это своеобразная услуга, преследующая цель — повышение качества обслуживания, и в то же время — это своеобразная форма рекламы, повторного привлечения гостей и их знакомых, тоже преследующая цель — продвижение туристского продукта на рынке для повышения доходности и прибыльности. Такое определение туристской анимации дают Н.И. Гаранин и И.И. Булыгина в учебном пособии «Менеджмент туристской и гостиничной анимации» [2, с. 5].

Также понятие туристская анимация рассматривается Власовой Т.И. в учебном пособии «Анимационный менеджмент в туризме», как туристская услуга, при оказании которой турист вовлекается в активное действие, способствующее его рекреации, а также она преследует цель активного продвижения туристского продукта и роста доходности туристского бизнеса за счет повышения качества обслуживания туристов и расширения количества предоставляемых услуг.

Автор Журавлева М.М. рассматривает туристскую анимацию как разновидность туристской деятельности, осуществляемой в туркомплексе, отеле, круизном теплоходе, поезде, которая вовлекает туристов в разнообразные мероприятия через участие в специально разработанных программах досуга. Журавлева М.М. подчеркивает, что туристская анимация основана на личных контактах аниматора с туристами, на совместном участии их в развлечениях, прилагаемых анимационной программой туркомплекса [4, с. 36]. Значимым, по ее мнению, является то, что анимационная деятельность выступает одним из важнейших средств приобщения людей к культуре, рождает у них новые потребности и, прежде всего, потребности в творчестве. Ведь научно доказано, что любой вид целенаправленной человеческой деятельности при условии превращения последней в самодеятельность, то есть в деятельность, свободную

от внешнего принуждения, становится основой развития и приложения сущностных сил личности [4, с. 13].

Современному потребителю туристских услуг необходимо включение анимации для лучшего восприятия информации, ее запоминания и быстрого воспроизводства в памяти. Особую роль туристская анимация играет в формировании экскурсионных программ, которые за последнее время становятся особым критерием в выборе туристского продукта. Именно для улучшения качества и новизны экскурсионных маршрутов должна использоваться туранимация.

Непосредственно понятие анимации в экскурсии ни в одном рассматриваемом нами учебном пособии не раскрыто. Однако в последнее время практиками активно внедряется анимационная деятельность в экскурсионные программы. Ярким примером являются экскурсии по Казанскому Кремлю с различной тематикой анимационных программ [7]. Предложения туроператоров по внутреннему туризму в городе Борисов Минской области также отличаются широким выбором экскурсий с анимацией [10].

На примере с. Ташла Самарской области мы предлагаем разработанный экскурсионный маршрут «Светлая Пасха в Ташле» с элементом анимации.

Небольшое волжское село Ташла обладает уникальными туристскими ресурсами религиозной тематики и является одним из самых популярных туристских объектов Самарской области.

На сегодняшний момент на внутреннем туристском рынке мы видим много предложений туристских предприятий по разработке экскурсионных программ. Одним из приоритетных направлений являются экскурсионные маршруты религиозной направленности.

Религия занимает важное место в жизни человека, а грамотно составленная экскурсия поможет человеку разобраться в ее тонкостях и сформировать собственное отношение к ней и найти свое место в мире и общественной жизни. Поэтому рассмотрение религиозных объектов в туризме является очень актуальным. Более того, правильно составленная экскурсия привлечет большое

количество туристов, что послужит развитию религиозного туризма в регионе, области.

Самарская область обладает большим потенциалом, с точки зрения развития религиозного туризма. Одним из уникальных религиозных объектов Самарской области является село Ташла, известное не только в России, но и за рубежом [3, с. 5].

Экскурсия по с. Ташла разработана специально в преддверии главного православного праздника в жизни христиан.

У экскурсантов будет возможность посетить главные достопримечательности села: окунуться и набрать воды в Святом источнике, посетить Свято-Троицкий храм и увидеть собственными глазами чудотворную икону Божией Матери — «Избавительница от бед», известную своей необыкновенной историей, которую поведаст экскурсовод.

После посещения вышеуказанных объектов экскурсантам предоставляется возможность совместить отдых и в тоже время узнать новую информацию с помощью специально разработанной анимационной программы «Роспись яиц в Светлую Пасху». Экскурсанты узнают обряд крашения яиц, о его истории, методе и сами смогут поучаствовать в этом процессе, а именно — раскрасить яйцо по представленным им образцам и таким образом оставить себе на память оригинальный сувенир об экскурсии.

Туристская анимация в контексте данной экскурсии помогает раскрыть общее представление о Великом празднике и показать тонкости знаменитого обряда, пришедшего к нам много лет назад.

На обратной дороге домой с экскурсантами проводятся викторины, опросы, насколько хорошо у них отложились знания в процессе проведения экскурсии. А самого активного участника ждет вознаграждение.

Экскурсия может проводиться неоднократно, в преддверии других религиозных праздников, с изменением элемента анимации в зависимости от тематики.

Таким образом, понятие анимация или туранимация — это новое направление в туризме, которое, однако, в той или иной форме существовало и раньше, но имело другие названия и способы выражения. На современном этапе развития туризма, анимация начинает занимать одно из ведущих мест в структуре туристского продукта. Чем многограннее и интереснее построена анимационная программа экскурсии или путешествия в целом, тем больше туристов имеют желание приобрести туристский продукт, следовательно, это повышает рейтинг данного продукта.

По нашему мнению, туристская анимация особую роль играет в формировании экскурсионных маршрутах. С ее помощью улучшается качество не только экскурсии, но и туристского продукта в целом, повышается интерес самих туристов к таким экскурсиям, которые приобретают современный и познавательный характер. Анимация здесь выступает и как игра, и как новая форма познания чего-либо, и как средство коммуникации участников друг с другом, а также выполняет многие другие полезные функции.

Непосредственное внедрение анимации в экскурсионные программы поможет сделать их более насыщенными и интересными для современного потребителя. Важно, чтобы туранимация носила организованный, культурно ориентированный характер. Именно с помощью анимации можно предоставить туристам более качественный отдых и расширить не только роль экскурсионных программ на рынке, но и продвинуть вперед развитие внутреннего туризма в целом.

Список литературы:

1. Власова Т.И., Шарухин А.П., Панов Н.И. Анимационный менеджмент в туризме: уч. пособие. — М.: Академия 2010 — 312 с.
2. Гаранин Н.И., Булыгина И.И. Менеджмент туристской и гостиничной анимации — М.: Советский спорт 2004 — 127 с.
3. Жалейка Л.М., Ташла — Святой уголок России моей — Самара: Книга 2006 — 130 с.

4. Журавлева М.М. Анимация в рекреации и туристской деятельности: курс лекций — Иркутск: Мегапринт 2011 г. — 135 с.
5. Зорин И.В., Квартальнов В.А. Туристский терминологический словарь — М.: Советский спорт, 1999 — 664 с.
6. Кусков А.С. Основы туризма — М.: КНОРУС 2008 — 400 с.
7. Официальный сайт ТА «Четыре сезона» [Электронный ресурс] Адрес доступа: URL: <http://4s.by/> (дата обращения: 25.03.2013 г.)
8. Официальный сайт Государственного историко-архитектурного и художественного музея-заповедника «Казанский Кремль». [Электронный ресурс] Адрес доступа: URL: <http://www.kazan-kremlin.ru/tour/service/> (дата обращения: 25.03.2013 г.).
9. Третьякова Т.Н. Анимационная деятельность в социально-культурном сервисе и туризме. — М.: Академия 2008 — 191 с.

СЕКЦИЯ 3. ЛИНГВИСТИКА

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Воронина Екатерина Юрьевна
студент магистратуры Балтийского Федерального Университета имени
И. Канта

Соскина Светлана Николаевна
научный руководитель, канд. филол. наук,
профессор Балтийского Федерального Университета имени И. Канта

В настоящее время особое внимание среди прочих разделов языкознания уделяется изучению гендерной лингвистики. Рассмотрение языка с точки зрения принадлежности языковой личности к тому или иному гендеру, активно использующей его в коммуникации для достижения различных языковых целей, в современном мире представляет большой интерес и находит практическое применение в ряде наук. В самом общем смысле гендерная лингвистика занимается соотношением категорий «пол» и «язык».

Основным понятием в данной области знания является гендер. Необходимо отметить, что в языкознании данное понятие принято понимать как специфический набор культурных характеристик, которые определяют социальное поведение женщин и мужчин, их взаимоотношения между собой. В отличие от понятия «пол», в его биологическом смысле, гендер отражает социокультурный аспект половой принадлежности человека, так называемый «социопол» [2]. Говоря о гендере и его роли в лингвистике необходимо упомянуть, что данное понятие тесно сопряжено с понятием гендерной идентичности, конструирующейся на основе социальных гендерных моделей мужчин и женщин, происходящих при их взаимодействии в обществе.

Особый интерес представляет собой проявление гендерных особенностей в политических выступлениях успешных политиков. Бытует мнение, что женщинам не место в политике и это сугубо мужской вид деятельности.

Однако сегодня существуют женщины, которые добились значительных успехов в политической деятельности. В данной области, конструирование дискурса и отбор лексического материала обусловлены строгими правилами, продиктованными стилистикой официально-делового типа текстов.

Однако Лаккоф, а вслед за ним и Гоффман полагают, что гендерный фактор невозможно устранить при ведении любого дискурса. Институциализация и ритуализация составляют основу гендерного дисплея — проявления каждым из индивидов своей принадлежности к определенному классу пола. Таким образом, Гоффман обращает внимание на тот факт, что любому общественному проявлению личности присуща определенная гендерная семиотика. Она может быть хорошо замаскирована, но не скрыта вовсе[1].

На первом месте в политике стоит убеждение и убедительность речи, поэтому индивид, не зависимо от своей половой принадлежности стремиться подвергнуть людей своему влиянию, заставить их себе поверить. Для этого было создано множество техник политического убеждения. Однако нельзя забывать, что политическое высказывание — это прежде всего продукт человеческого сознания, а значит в нём непосредственно отражается личность оратора. Таким образом, можно говорить о том, что в политических речах можно найти ряд проявлений гендера.

Существует множество мнений на счёт того, что можно считать гендерным признаком, а что является результатом некоторых других явлений. В нашей статье за основу мы брали те гендерные признаки, которые выделяют большинство учёных: женские признаки — эмоциональность, частотное употребление прилагательных, сложные грамматические конструкции; мужские речи — простые предложения, лексические повторы, частотное употребление глаголов.

На примере политической речей двух таких известных американских политиков, как Барак Обама и Хиллари Клинтон можно чётко проследить влияние гендерного фактора на их политические выступления.

В некоторых случаях, проявление гендерных особенностей служат укреплению позиции политика в обществе. Например, Клинтон постоянно в своих речах указывает, что она женщина, употребляя при упоминании о себе такое слово как “mother”:

*“I’m very proud to be called **the mother** of the U.S.A. Pavilion”* [6];

*“A **proud mother**. A proud Democrat. A proud American”* [4].

Данные слова употреблены не просто как указание собственной гендерной принадлежности, но скорее для убедительности своих позиций чёткого борца за права женщин, не забывающего об этом ни на секунду.

Обама наоборот, старается не упоминать о своей половой принадлежности, чтобы показать, что он рад любому избирателю и укрепить свои демократические взгляды. В качестве проявления непосредственно гендерной идентичности американский президент, что достаточно свойственно мужской речи, стремится показать свою надёжность и внушить уверенность в «светлом будущем». Примером такого маскулинного проявления на лексическом уровне может послужить употребление в своих высказываниях слово “hope” и избегает употребления лексической единицы «fight»:

*“... **hope** If American car companies hope to be a part of that future, if they **hope** to compete — if they **hope** to survive — they must make the necessary adjustments so that they can start”* [11].

Следующий фактор, формирующий гендерные отличия в политическом дискурсе — это официально-деловой стиль речи. На первый взгляд данный стиль не предусматривает каких-либо отклонений от нормы. Однако даже здесь есть некоторые отличия. Речь Обамы более непринуждённая и простая как с грамматической, так и с лексической точки зрения. Он старается употреблять активный залог, по возможности прямой порядок слов и лексика подобрана достаточно простая и лёгкая для восприятия:

*“Two hundred and twenty one years ago, in a hall that still stands across the street, a group of men **gathered** and, with these simple words, **launched** America's improbable experiment in democracy”* [3].

В свою очередь Хиллари Клинтон всегда старается говорить более грамматически и лексически сложными фразами, чтобы подчеркнуть свою образованность и компетентность как представительница всей нации. Для её речи характерно использование обратного порядка слов и предложений со структурно-семантическими осложнениями:

*“Beginning in 1947, delegates from six continents **devoted themselves to drafting a declaration** that would enshrine the fundamental rights and freedoms of people everywhere”* [6].

Относительно часто Клинтон осложняет переложения пассивным залогом, превращая их в сложные, достаточно тяжёлые для восприятия единицы:

*“All human beings **are born** free and equal in dignity and rights. And with the declaration, it **was made** clear that rights **are not conferred** by government; they are the birthright of all people”* [10].

С точки зрения гендерной лингвистики данное отличие на грамматическом уровне обусловлено разными коммуникативными интенциями при достижении одной коммуникативной задачи — воздействие на избирателей. В случае Обамы можно говорить о намеренном снижении грамматической осложнённости предложений и употреблении более простой и нейтральной по своей стилистической окраске лексики. Данный приём убеждения указывает на его желание быть ближе к своим избирателям и чтобы его речи были понятны людям различного социального статуса. Для мужской речи достаточно характерно использование простых, малоосложнённых предложений, что указывает на их слабо эмоциональный стиль изложения. В данном случае этот приём можно рассматривать как чёткую передачу фактов, без оценивания их, утверждения президента, что всё есть так и не иначе.

Использование осложнённых грамматических конструкций в случае Хиллари Клинтон характеризуют её речь как сугубо женскую, с той точки зрения, что она стремится утвердиться в политике за счёт выставления на показ своей образованности и грамотности. Осложняя свою речь она как бы старается уравнивать своё положение в политическом мире

с позициями мужчин, компенсируя гендерные отличия своей усложнённой, длинной речью с употреблением политически окрашенной лексики.

Несмотря на то, что оба политика борются за демократию и равноправие, феминистические и маскулинные особенности своей речи они не прячут. Так как в большинстве своём политические речи тщательно подготовленные и отрепетированы, можно говорить о том, что проявление гендерных различий при публичных выступлениях — это своего рода психологический приём, позволяющий более доверительно относиться к словам политиков и верить в их искренность. Х. Клинтон прибегает к метафорам и сравнениям:

*We have a lot of experience from around the world that is **a cautionary tale about the government's actions*** [8].

*Never again will a **national barrier stand in the way of a family's love*** [12].

*These abuses have continued because, for too long, the **history of women has been a history of silence*** [13].

Так например к феминистическим проявлениям речи Клинтон можно отнести использование таких выражений как:

*“...my **sisterhood** of the traveling pantsuits”* [5];

*“I'm a United States Senator because in 1848 **a group of courageous women and a few brave men gathered in Seneca Falls**”* [7].

Речи Обамы так же часть носят сугубо маскулинный характер, упоминая слова мужского рода, и дают понять, что он мужчина, который ведёт Америку к успеху:

*“... **son** could achieve whatever **he** put his mind to”* [3];

*“...provide **men and women** of every color and creed their full rights and obligations as citizens of the United States”* [3].

Употребление в своей речи временных указателей так же даёт повод для гендерного разделения. Характерной чертой мужской речи является привязанность к настоящему моменту. Для мужчин характерно заботиться больше о том, что происходит сейчас, нежели о том, что было в прошлом. Барак Обама в

основном в своих выступлениях говорит о том, что есть сейчас и о том, что будет в ближайшем будущем:

“Tonight”; “Four years ago”; “Now is the time to help families with paid sick days and better family leave, because nobody in America should have to choose between keeping their jobs and caring for a sick child or ailing parent” [11].

Б. Обама старается активно употреблять глаголы для большей убедительности своей речи. В его политических выступлениях глаголы встречаются приблизительно 250 раз:

*I stand here today **humbled** by the task before us, grateful for the trust you **have bestowed**, mindful of the sacrifices **borne by** our ancestors [9].*

*So it **has been**. So it **must be** with this generation of Americans [9].*

*Today I say to you that the challenges **we face** are real [9].*

*Time and again these men and women **struggled and sacrificed and worked** till their hands **were raw** so that we **might live** a better life [9].*

Тенденция к использованию простых глагольных конструкций прослеживается и у Барака Обамы. Как видно из приведённых примеров, политик стремится указать на то, что сам субъект предложения выполняет какое-либо действие: *we face, men and women struggled and sacrificed, we might live*. Использование грамматических конструкций с действительным залогом в предложениях указывают на активный характер политики Б. Обамы.

Как видно из вышеприведённого анализа политических высказываний, гендерные различия являются значительной частью политического дискурса и помогают политикам осуществлять их главную задачу — воздействие на слушателей. Политическая речь женщин-политиков более эмоционально насыщена и лексические единицы имеют более сложную структуру. Такая особенность политического высказывания обусловлена тем, что женщины стремятся быть воспринятыми всерьёз, так как им приходится побеждать в борьбе с мужчинами-политиками. Политический дискурс политиков, напротив, содержит более простые конструкции, для того,

чтобы все избиратели могли его понять и показать, что сам политик является частью нации.

Список литературы:

1. Лакофф Робин. Язык и место женщины. — Гендерные исследования. Харьков, 2000, № 5, с. 241—254.
2. Новейший философский словарь. Сост. и гл. н. ред. Грицанов А.А. 3-е изд., испр. — Мн.: Книжный Дом, 2003. — 1280 с.
3. Barack Obama's Acceptance Speech. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://uspolitics.about.com/od/speeches/a/obama_accept_3.htm (дата обращения 7.03.2013).
4. Hillary Clinton's Speech at the Democratic National Convention, Aug. 26, 2008. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://abcnews.go.com/Politics/Conventions/story?id=5663211&page=1> (дата обращения 1.03.2013).
5. Hillary Clinton Thanks Her Sisterhood Of The Traveling Pantsuits And Urges Them To Keep Going. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.thefrisky.com/2008-08-27/hillary-clinton-at-the-dnc/> (дата обращения 20.03.2013).
6. Hillary Rodham Clinton, Secretary of State “U.S. Institute of Peace” Washington, DC, March 7, 2012. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.state.gov/secretary/rm/2012/03/185402.htm> (дата обращения 20.03.2013).
7. It is time to take back the country we love. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://edition.cnn.com/2008/POLITICS/08/26/clinton.transcript/index.html> (дата обращения 22.03.2013).
8. New York State Family Planning Providers, Senator Clinton. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://votesmart.org/public-statement/181652/remarks-of-senator-hillary-rodham-clinton-to-the-national-family-planning-and-reproductive-health-association-nfprha-luncheon#.UVAkjuzy-wU> (дата обращения 15.03.2013).
9. President Barack Obama's Inaugural Address. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.whitehouse.gov/blog/inaugural-address> (дата обращения 30.02.2013).
10. Remarks in Recognition of International Human Rights Day Hillary Rodham Clinton Secretary of State Palais des Nations Geneva, Switzerland December 6, 2011. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.state.gov/secretary/rm/2011/12/178368.htm> (дата обращения 15.03.2013).

11. Remarks made by First Lady Hillary Rodham Clinton at the Democratic National Convention in Chicago. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.happinessonline.org/LoveAndHelpChildren/p12.htm> (дата обращения 20.03.2013).
12. Remarks of Senator Barack Obama: 'A More Perfect Union' Philadelphia, PA | March 18, 2008. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://obamaspeeches.com> (дата обращения 20.03.2013).
13. Remarks while First Lady to the United Nations Fourth World Conference on Women, Plenary Session in Beijing, China: 5 September 1995. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://gos.sbc.edu/c/clinton.html> (дата обращения 2.03.2013).

РОЛЬ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК LINGUA FRANCA В ЭФФЕКТИВНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СФЕРЕ ТУРИЗМА В ПРОЦЕССЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Палмян Диана Хасанбиевна

*магистрант Пятигорского государственного лингвистического университета,
г. Пятигорск*

Давыденко Любовь Григорьевна

*научный руководитель, канд. филол. наук, доцент Пятигорского
государственного лингвистического университета, г. Пятигорск*

В условиях глобализирующегося мира и жесткой конкуренции в сфере туризма владение иностранным, в особенности английским, языком является необходимым условием профессиональной востребованности и карьерного роста студентов туристских специальностей. В наши дни английский язык представляет собой основное международное средство коммуникации. В связи с этим он вбирает в себя все особенности той культуры, в которой используется и развивается. В настоящий момент в процессе глобализации английский язык превращается в универсальный язык — *lingua franca* [1].

В нашей статье мы опираемся на определение английского языка как *lingua franca*, данное В.А. Чирикбой (V.A. Chirikba): “A *lingua franca* (or working language, bridge language, vehicular language) is a language systematically used to make communication possible between people not sharing a

mother tongue, in particular when it is a third language, distinct from both mother tongues” [12, с. 31].

Б. Зайдльхофер (*B. Seidlhofer*) полагает, что, являясь преобладающей реальностью в глобальном масштабе, английский язык должен использоваться именно в качестве *lingua franca* [29].

К. Омае (*K. Ohmae*) и М. Элброу (*M. Albrow*) считают, что возникновение новых культурных пространств (пространств глобальной коммуникации) в результате усилившихся межкультурных связей является той особенностью, которая делает глобализацию явлением новым, отличающим её от процессов интернационализации предыдущих эпох [8], [27]. В различных источниках такие культурные образования описываются как «оверстрат интеллектуалов» (А.М. Орехов [6], В.Л. Иноземцев [4], О.В. Блейхер [2]), «креативный класс» (*R. Florida* [14]), «малые организационные группы» (*M.E. Shaw* [31], *G.C. Homans* [15]) и т. д. Внеэтнические характеристики (предприимчивость, корпоративность, толерантность, успешность, креативность и т. д.) для данных культурных сфер имеют значение большее, чем этнические, то есть принадлежность к собственному этносу часто оказывается менее значимой, чем ощущение себя частью новых межкультурных образований. Новые появившиеся межкультурные социальные сферы характеризуются новой культурой и такими ключевыми компетенциями, которые включают в себя знания о других культурах, способность с ними сотрудничать, владение информационными и коммуникационными технологиями. Новые международные организационные структуры представляют собой культурное пространство, где необходим язык всемирного общения. Надо отметить, что особенность языка всемирного общения заключается в отсутствии этнокультурной составляющей. Как правило, он используется только в коммуникативной функции для преодоления межъязыковых барьеров.

Однако тезис о полном отсутствии культурной составляющей во всемирном языке, на наш взгляд, недостаточно обоснован. Всемирный язык в условиях глобализации формируется одновременно с глобальной культурой

и глобальной идентичностью. Поэтому можно говорить о присутствии связи языка и культуры также и в случае всемирного языка [7].

В основе складывающейся глобальной культуры лежат ценности, общие для всех национальных культур. Таким образом, каждая национальная культура принимает участие в формировании глобальной культуры.

В 2005 году Европейская комиссия приняла документ о «новой рамочной стратегии многоязычия» (“*A New Framework Strategy for Multilingualism*”). В нем английский язык фактически рассматривается как обязательное условие участия всех европейцев в новом сообществе, построенном на знаниях [10].

На данный момент по всему миру используется огромное разнообразие вариантов английского языка. Наиболее известными являются следующие:

- оригинальный английский (*Original English*): британский английский;
- новые варианты английского (*New Englishes*): североамериканский английский, австралийский английский, южноафриканский английский;
- новые «новые варианты английского» (*New new Englishes*): нигерийский английский, сингапурский английский, индийский английский.

Помимо данной концепции существует еще одна точка зрения, представляющая мировые варианты английского как серию расширяющихся концентрических кругов [13].

Данное деление было представлено Дж. Дженкинс (*J. Jenkins*) в книге о мировых вариантах английского языка “*A Resource Book for Students*” [19], где автор объясняет точку зрения профессора Б. Качру (*B. Kachru*) [18], одного из самых уважаемых лингвистов мира.

Б. Качру разделил мировые варианты английского языка на три концентрических круга:

1. Внутренний круг (*The Inner Circle*) представляет страны, в которых английский является родным языком: США, Соединённое Королевство Великобритании и Северной Ирландии, Канада, Австралия, Новая Зеландия.

2. Внешний круг (*The Outer Circle*) представляет страны, где английский язык имеет особый статус и используется как второй язык в качестве *lingua franca*: Сингапур, Индия, Малайзия, Филиппины и более 50 других стран.

3. Расширяющийся круг (*The Expanding Circle*) включает страны, в которых английский изучается и используется как иностранный язык: страны центральной и восточной Европы, Китай, Япония, Израиль, Греция и многие другие.



Рисунок 1. Концепция трех концентрических кругов по Б. Качру (B. Kachru)

Однако, как отмечает Дж. Дженкинс (*J. Jenkins*), теория Б. Качру имеет множество недостатков. Например, между этими кругами очень сложно установить четкие границы. Более того, данная теория не учитывает тот факт,

что лингвистические различия присутствуют даже внутри основного (внутреннего) круга, например, между американским английским и британским английским. Также не определен уровень языка личности, на основании которого ее можно было бы включить в список говорящих на английском языке [13].

Кроме того, Дж. Дженкинс представила следующие основные заблуждения противников английского языка как лингва франка (*ELF*):

- *ELF* — упрощенный и урезанный вариант английского языка;
- *ELF* способствует возникновению множества ошибок и отклонений от нормы;
- *ELF* является единственным вариантом, поэтому на него и следует ориентироваться;
- *ELF* предписывается для всех изучающих английский язык и в связи с этим лишает человека возможности выбора [17].

Следует отметить, что носители языка на данный момент составляют меньшинство (*a minority*), и в скором будущем не будет британского и американского английского. По мнению экспертов, прогнозируется существование двух вариантов английского языка: английского языка носителей (*Native English*) и английского языка большинства пользователей (*Majority English*): “Native speakers are already in a minority. *The two most important Englishes won't be British English and American English. They'll be Native English and Majority English*” [34].

В настоящее время английский язык охватывает все сферы деятельности, начиная от науки и заканчивая предпринимательством в сфере туризма [5]. Как отмечается в монографии «Межкультурная коммуникация и туризм в современном поликультурном мировом сообществе», в статье Л.Г. Давыденко, посвященной глобализации в сфере межкультурной коммуникации, на данной стадии развития мирового сообщества диктуются новые условия взаимодействия участников международных туристских обменов. Необходимым является соблюдение принципа межкультурности

как в организации туристской деятельности, так и в профессиональном туристском образовании [3, с. 19]. Люди используют английский в разных целях: некоторым он нужен для успешной карьеры, для других — это возможность свободно и комфортно путешествовать [5].

Знание английского языка для сотрудников сферы туризма и для самих туристов является очень важным фактором. Если вы говорите на английском, вы получаете множество преимуществ:

- I. общение с людьми по всему миру;
- II. ведение бесед в международных чатах и группах;
- III. возможность путешествовать по всему миру;
- IV. возможность узнать много нового и интересного о жизни и культуре других стран и наций.

В условиях глобального многоязычия в сфере туризма необходим тот тип билингвизма, при котором важно использовать языковые и культурные нормы носителей английского языка, так как туристская деятельность предполагает взаимодействие с другими странами, где, в одном случае, английский может выступать как родной язык, а в другом — как общепринятый международный язык [21].

Согласно *Encyklopedia jazykovedy* Дж. Мистрика (*J. Mistrik*), в средние века термином *lingua franca* обозначали вид арабского языка, смешанный с характеристиками другого языка или языков. Этот язык по большей части использовался в средиземноморский портах. Термин охватывал все так называемые гибридные языки в течение длительного времени. В прагматическо-коммуникативном аспекте, *lingua franca* был необходим или, по крайней мере, полезен для собеседников с разным этническим и лингвистическим происхождением.

В настоящее время роль *lingua franca* выполняет английский язык, и именно английский можно считать своего рода *esperanto* нашего времени. На данный момент английский играет такую же главную роль, которая была присуща латинскому языку в прошлом [24].

Осознание необходимости *lingua franca*, который бы облегчил общение между представителями разных культур, привело к попыткам многих ученых создать международный язык.

В. Крупа (*V. Krupa*) описывает возникновение *lingua franca* следующим образом. Первый успех был достигнут в 1879, когда немецкий священник по имени Дж.М. Шлейер (*Johann Martin Schleyer*) представил всемирный язык, известный как волапук (*volapuk*). В 1907 году был опубликован самый первый учебник эсперанто (*esperanto*) для словаков в городе Мартине. На смену эсперанто пришел идо (*ido*) — новая детально разработанная версия эсперанто. Интерлингва (*interlingua*) был создан американским мозговым центром в 1924—1951 годах. Предполагалось, что данный язык станет заменой латинскому. Интерлингва представляет собой набор 10 000 адаптированных выражений из латинского языка. Ассоциация опиралась на тот факт, что языки мира вобрали в себя множество аспектов из латинского. В связи с этим они решили представить его модернизированную форму, обогащенную выражениями из современных языков. Далее следует базовый английский (*basic English*) — упрощенная версия британского (*British*) и американского (*American*) вариантов английского языка. Его вокабуляр состоит из 850 слов, необходимых для обеспечения ясной и понятной коммуникации. Тем не менее, парадокс заключается в том, что минимальное число слов ограничивает число собеседников, и даже самые простые выражения описываются длинным набором лексических единиц. Например, вместо простого слова *selfish* (эгоистичный) используется следующее выражение — *without thought for others* (без мыслей о других), а вместо *beefsteak* (бифштекс) — *a cut from the back end of a male cow kept on the fire long enough* (вырезка из задней части коровы мужского пола, продержанная на огне достаточно долго) [23].

В одной из работ, посвященных изучению европейского английского как *lingua franca*, отмечается, что необходимо различать понятия «английский как иностранный язык» (*English as a Foreign Language — EFL*) и «английский как *lingua franca*» (*English as a Lingua Franca — ELF*). *EFL* подразумевает

преподавание английского языка студентам, для которых он не является родным или официальным языком из страны. Существует еще одно понятие — «английский как второй язык» (*English as a Second Language — ESL*). *ESL* используется в преподавании английского языка студентам, говорящим на других языках и живущим в странах, где английский является официальным языком или имеет большое значение. Нас интересует именно *ELF*, так как он является единственным вариантом английского языка, который используется в глобальном масштабе [20, с. 2].

Английский как *lingua franca (ELF)* имеет ряд особенностей. Эти особенности представлены в прагматическом аспекте, в грамматике, лексике и фонетике.

I. Особенности английского языка как *lingua franca* в прагматическом аспекте

Существует прагматический подход, используемый в обучении *ELF*, и его главной целью является обеспечение эффективного и успешного общения [20]. Коммуникативные неудачи в межкультурной коммуникации могут возникать в случае буквального восприятия реципиентом текста либо высказывания, содержащего ссылки на прецедентные феномены другого сообщества. В данной ситуации он неизбежно обречен на непонимание или неадекватное понимание информации, так как суть любого прецедентного высказывания состоит не в буквальном значении, а в прагматическом смысле, и в межкультурной коммуникации это проявляется особенно ярко [3, с. 23]. Так, *ELF* представляет собой прагматически сокращенную форму английского языка. *ELF* не является языком Уильяма Шекспира (*W. Shakespeare*) или Вирджинии Вулф (*A.V. Woolf*) и, как отмечает П. Есенска (*P. Jesenska*), парадоксальным оказывается следующее: английскому в функции *lingua franca* недостает своего рода прагматической легкости, которая может быть достигнута путем минимального использования так называемых «гамбитов» — выражений или предложений, употребляемых в качестве реплик для начала разговора). Автор иллюстрирует данное положение обычными предложениями,

с помощью которых представляется тема разговора, очередность высказываний и т. д. в вежливой и формальной форме: *I'm afraid I don't understand... True, but... Quite simply, the question is... Are you suggesting... Excuse me, if no one objects... We're beginning to lose sight of the main point... May I draw your attention to a more important question? Perhaps we could return to your point later. Would you like to comment on the last point? Let's remember that... Don't you agree that... You will have to recognize that... Can't you see that... Even so... Granted, but... The fact of the matter is that... I take your point* [20, с. 4].

II. Особенности английского языка как *lingua franca* в лексическом аспекте

Одной из основных характеристик английского языка является его способность заимствовать лексические единицы из огромного числа языков. После многих веков взаимодействия языков и культур, английский превратился в язык с преобладающей германской грамматикой и доминирующим романским словарным составом (слова, имеющие, французское, латинское или греческое происхождение), что составляет почти 75 процентов от общего английского словарного состава. Английский вобрал в себя слова из 120 различных языков. Данная особенность послужила причиной его глобального превосходства [20]. Б. Зайдельхофер (*B. Seidlhofer*) представила список наиболее часто используемых глаголов в европейском варианте *ELF*, употребляемых в качестве полнозначных (*full verbs*): *have, do, make, take* и *put* [30]. Во многих случаях использование глагола *have* в европейском *ELF* является классически правильным, однако существует множество примеров не совсем уместного использования данного глагола с точки зрения носителей языка:

*I tried to **have** a dialogue on fair play with all of you with all of you, who follow this matter...*

*I think it is in all fairness probably best not to **have** a definitive judgment at this point...* [25, с. 10].

Как утверждает С. Моллин (*S. Mollin*), глагол *make* является универсальным в европейском *ELF*. Несмотря на то, что данный глагол употребляется носителями языка, главным образом, в конструкциях «глагол + дополнение» (*to make a decision, to make progress, to make a proposal*), существуют случаи его не совсем уместного использования в европейском *ELF*:

My first son is an economist, the second makes research in biology.

But it was secular turkey that made the genocide of Armenians and Kurds... [25, с. 10].

Таким образом, становится ясно, что говорящие на европейском *ELF* отдают предпочтение определенным универсальным глаголам, избегают сложных структур и малоупотребительных слов.

III. Особенности английского языка как *lingua franca* в грамматическом аспекте

Некоторые лингвисты утверждают, что многие так называемые ошибки на самом деле являются различными формами, обычно употребляемыми пользователями английского как *lingua franca*, и не должны исправляться. Например: *He ain't... She go... The people which...* Более того, некоторые упрощенные формы уже давно используются в американском варианте английского языка: *she just finished* (стандартный вариант — *she has just finished*) *do you have* (стандартный вариант — *have you got*) [28, с. 88]. Согласно С. Моллин (*S. Mollin*), в европейском *ELF* отмечается от 15 до 36 процентов случаев неиспользования *present perfect tense*, особенно в конструкциях *for + time period* и *since + point in time* [25, с. 10].

IV. Особенности английского языка как *lingua franca* в фонетическом аспекте

Фонетические особенности английского языка как *lingua franca* должны учитываться таким образом, чтобы обеспечивалась понятность речи (*intelligibility*). Дж. Дженкинс (*J. Jenkins*) в книге “*A resource book for students*” [19] утверждает, что некоторые замещения звуков [θ], [ð], твердого [l], а также произнесение звука [r], независимо от его положения в слове (*rhotic 'r'*)

в английском как *lingua franca* вполне допустимы, так как не меняют смысла слова (*do not interfere on intelligibility*). Из следующих примеров видно, что независимо от того, произносится звук [r] или нет, смысл слова остается неизменным: *department, partypooper, utternonsense and balderdash...Mrr Carterr, you are so argumentative, aren't you? В немецком английском “think” произносится как [smk], а во французском английском звук [l] в слове “hotel” смягчается. На адекватность восприятия речи не влияют и, следовательно, могут быть приемлемы следующие фонетические особенности английского в функции *lingua franca*:*

- разделение в слове согласных, стоящих рядом, с помощью гласных (“product” как “peroducuto” в японском английском), также добавление гласных к согласным в конце слова (“luggage” как “luggagi” в корейском английском) [18, с. 13];

- особенности связной речи, такие как элизия — *elision* (*isn't, I'll, who's, they'd, haven't* [26], а также *library* [laɪbrɪ], *because* [kos/koz], *iced tea* как “ice tea” [9]), ассимиляция — *assimilation* (*his daughter* [hɜː], *don't be silly* [dom bə sillə] [11]), слабые формы — *weak forms* (*but* [bət], *tell him to go* [tel əm tə gəʊ], *I would like some fish and chips* [a wəd laɪk səm fɪʃən tʃɪps] [33]).

Однако с целью обеспечения эффективной и понятной коммуникации необходимо следовать следующим правилам:

- учитывать разницу между краткими и долгими гласными в таких словах, как “live” (жить) и “leave” (покидать); “pitch” (шаг) и “peach” (персик); “bit” (укусила) и “beat” (бить) — “The dog bit the man” [18], [19], [32].

- использовать придыхание (*aspiration*) в звуках [p], [t] и [k], чтобы отличать данные звуки от звуков [b], [d] и [g].

- произносить звуки в начале и середине слова: *promise, string* [32].

V. Особенности английского языка как *lingua franca* в лексико-грамматическом аспекте

Дж. Дженкинс (*J. Jenkins*) выделяет лексико-грамматические характеристики английского как *lingua franca* в отдельную группу, и они являются следующими:

- отсутствие окончания *-s* у глаголов третьего лица, единственного числа, например: ‘*he look very sad.*’;

- отсутствие артикля, также как и его чрезмерное употребление, например: ‘*Our countries have signed agreement.*’;

- использование относительных местоимений *who* и *which* как взаимозаменяемых, например: ‘*The people which...*’;

- использование ‘*isn't it?*’ в разделительных вопросах в качестве универсального варианта: *You're very busy today, isn't it?* [16]

Р. Смит (*R. Smith*) в своей работе опирается на мнение Б. Зайдельхофер (*B. Seidelhofer*) [30], которая добавила в данную группу следующие характеристики:

- использование только основы глагола без добавления окончания *-ing* в следующих конструкциях: *I look forward to see you tomorrow*;

- использование придаточных предложений с *that* вместо инфинитивных конструкций (*infinitive constructions*): “*I want that we go*”;

- чрезмерная ясность (*redundant explicitness*): “*black colour*” вместо “*black*” [32].

Тем не менее, в процессе межкультурной коммуникации могут иметь место ошибки, которые создают проблемы в понимании речи собеседниками и, по нашему мнению, не должны допускаться в английском языке, употребляемом в функции *lingua franca*:

- незнание лексической единицы (особенно в случае нехватки навыков в использовании коммуникационных стратегий, например перефразирования (*paraphrasing*));

- односторонняя идиоматичность (*unilateral idiomaticity*): “*Can we give you a hand?*” («Можем ли мы вам помочь?») [там же].

На основании проведенного нами исследования научной литературы по проблемам использования современного английского языка как *lingua franca* представляется возможным сделать следующий вывод.

Английский язык в функции *lingua franca* должен рассматриваться как новый английский, адаптированный к современным требованиям глобализированного мира. Объективными условиями для этого являются особенности *ELF*, представленные в прагматическом аспекте, в грамматике, лексике и фонетике: говорящие на европейском *ELF* отдают предпочтение определенным универсальным глаголам, адаптируют английскую фонетику к фонетике родного языка, избегают сложных грамматических структур и малоупотребительных слов. В прагматическом аспекте английскому в функции *lingua franca* недостает своего рода прагматической легкости, которая может быть достигнута путем минимального использования так называемых «гамбитов».

В общем и целом, в нашем нестабильном, меняющемся мире английский в функции *lingua franca* чрезвычайно динамичен и поэтому продолжает жить и развиваться.

Список литературы:

1. Английский в ассортименте [Электронный ресурс] // Английский язык.ru: сайт. — Режим доступа. URL: <http://www.english.language.ru> (дата обращения: 14.01.2013).
2. Блейхер О. Социокультурный механизм формирования оверстрата интеллектуалов: Автореф. дис. канд. философ. наук. — Томск, 2006. — 32 с.
3. Давыденко Л.Г. Положительные и отрицательные факторы воздействия глобализации на туристическую деятельность // Межкультурная коммуникация и туризм в современном поликультурном мировом сообществе: коллективная монография. — Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2013. — С. 7—34.
4. Иноземцев В.Л. XXI век-идея интеллектуального неравенства [Электронный ресурс]. — Режим доступа. URL: <http://www.rosbalt.biz/2007/05/19/296510.html> (дата обращения: 24.02.2013).

5. Лингва франка [Электронный ресурс] // Woman Wiki: женская энциклопедия. — Режим доступа. URL: <http://womanwiki.ru> (дата обращения: 18.12.2012).
6. Орехов А. Интеллектуальная собственность: опыт социально-философского исследования: дис. ...док-ра философ. наук. — Москва, 2009. — 304 с.
7. Смокотин В.М. Язык всемирного общения и этнокультурная идентичность: комплементарность в условиях глобализации: Автореф. дис. док-ра философ. наук. — Томск, 2011. — 34 с.
8. Albrow M. *The Global Age: State and Society Beyond Modernity*. — Cambridge: Polity Press, 1996. — 256 p.
9. Algeo J. *Vocabulary* / J. Algeo // *The Cambridge history of the English language*. — Volume IV. — Suzanne Romaine (ed.). — Cambridge Univ. Press, 1999. — 806 p.
10. *A New Framework Strategy for Multilingualism*. COM (2005) 596 final. — Brussels, 2005. — 30 p.
11. Assimilation [Электронный ресурс] // TranslationDirectory.com: website. — URL: <http://www.translationdirectory.com/articles/article1891.php> (дата обращения: 09.03.2013).
12. Chirikba V.A. "The problem of the Caucasian Sprachbund" // *From Linguistic Areas to Areal Linguistics*. Pieter Muysken (ed.), 2008. — p. 31.
13. *English as an International Language: New Englishes* [Электронный ресурс] // La Universidad Internacional de La Rioja: website. — Режим доступа. URL: <http://idiomasunir.com/2012/08/08/english-as-an-international-language-new-englishes> (дата обращения: 25.12.2012).
14. Florida R. *The Rise of the Creative Class. And How It's Transforming Work, Leisure and Everyday Life*. — N.Y.: Basic Books, 2003. — 464 p.
15. Homans G.C. *The human group*. — N.Y.: Harcourt, Brace & World, 1950. — 500 p.
16. Jenkins J. ELF at the gate: the position of English as a Lingua Franca [Электронный ресурс]. — Режим доступа. URL: <http://www.hltmag.co.uk/mar05/idea.htm> (дата обращения: 05.03.2013).
17. Jenkins J. *English as a Lingua Franca* / J. Jenkins // JACET 47th Annual Convention. — Waseda University, 11—13 September 2008 [Электронный ресурс] — Режим доступа. URL: http://www.jacet.org/2008convention/JACET2008_keynote_jenkins.pdf (дата обращения: 15.01.2013).
18. Jenkins J. (Un)pleasant? (In)correct? (Un)intelligible? ELF speakers' perceptions of their accents / J. Jenkins // *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*. Mauranen, Anna and Ranta, Elina (eds.). — Newcastle upon Tyne, United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing, 2009. — 10—36 p.
19. Jenkins J. *World Englishes: A resource book for students*. — London: Routledge, 2003. — 233 p.

20. Jesenská P. Eurospeak and ELF — English as a current global Lingua Franca. — Matej Bel University. Banská Bystrica, Slovakia. — 21 p.
21. Kachru B. Models for Non-native Englishes. The Other Tongue: English across cultures. — 2d ed. — Urbana & Chicago: University of Illinois Press, 1992. — 384 p.
22. Kachru B.B. Standards, codification, and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle // R. Quirk and H.G. Widdowson (eds.) English and the world. — Cambridge: Cambridge university press, 1985. — 11—30 p.
23. Krupa V. Genzor J. Jazyky sveta v priestore a čase. — Bratislava: Veda, 1996, 356 p.
24. Mistrik J. Encyklopedia jazykovedy. — Bratislava: Obzor, 1993. — 513 p.
25. Mollin S. English as a Lingua Franca: A New Variety in the New Expanding Circle? // Nordic Journal of English Studies. — 2006. — Volume 5, No 2. — 18 p.
26. Nordquist R. Elision [Электронный ресурс] // About.com: website. — Режим доступа. URL: <http://grammar.about.com/od/e/g/elisionterm.htm> (дата обращения: 09.03.2013).
27. Ohmae K. The Mind of the Strategist: The Art of Japanese Business. — М.: Альпина Паблишер, 2007. — 224 с.
28. Penny Ur. English as a Lingua Franca: A Teacher's Perspective [Электронный ресурс]. — Режим доступа. URL: http://www.letras.ufrj.br/anglo_germanicas/cardernos/numeros/122010/textos/cl301220100penny.pdf (дата обращения: 12.02.2013).
29. Seidlhofer B. A concept of International English and related issues: from 'real English' to 'realistic English'? Council of Europe. — 2003. — 13 p.
30. Seidlhofer B. Research Perspectives on Teaching English as a Lingua Franca // 24 Annual Review of Applied Linguistics, 2004. — 209—239 p.
31. Shaw M.E. Costanzo P.R. Theories of social psychology. — N.Y.: McGraw Hill, 1970. — 480 p.
32. Smith R. Characteristics of 'English as a Lingua Franca' ('ELF'). Critical Issues for 21st Century ELT: What English? Whose methods? Which culture? [Электронный ресурс] // University of Warwick: official website. — Режим доступа. URL: <http://www2.warwick.ac.uk> (дата обращения: 02.03.2013).
33. Strong vs Weak Forms [Электронный ресурс] // A project by Multimedia English Group: learn real English for free: website. — Режим доступа. URL: http://www.multimedia-english.com/phonetics/weak_vs_strong_forms.php (дата обращения: 10.03.13).
34. The United Kingdom's international organization for educational opportunities and cultural relations [Электронный ресурс]. — Режим доступа. URL: www.britishcouncil.org/professionals.htm (дата обращения: 26.02.2013).

СЕКЦИЯ 4. ПЕДАГОГИКА

ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ В ТРАДИЦИЯХ КАЗАЧЕСТВА ПРИАМУРЬЯ

Андрианов Иван Константинович

*магистрант 2 курса Комсомольского-на-Амуре государственного
технического университета, г. Комсомольск-на-Амуре*

Шинкорук Марина Владимировна

*канд. пед. наук, доцент Комсомольского-на-Амуре государственного
технического университета, г. Комсомольск-на-Амуре*

Актуальность исследования обусловлена тем, что сегодня мы являемся очевидцами возрождения казачества на приамурской земле: появляются казачьи лицеи, классы, где особый акцент в обучении делается на патриотическое воспитание подрастающего поколения, что так необходимо в настоящее время. В этих условиях обращение к накопленному казачеством опыту воспитания и образования — дело крайне необходимое. Исследование развития образования представляется особенно значимым, так как конец XX века и начало XIX века с позиции просвещения выступает как время реформ российского образования, которое никак не может найти оптимальный уровень и подвергается постоянной критике. Это во многом привело к появлению такого инновационного учебного заведения как казачья школа.

Педагогика казачества является автономной частью российской народной педагогики. Она имеет существенные отличия, которые связаны с бытовым, социально-психологическим укладом казачества — органичной части русского народа. Казачество — это своеобразное явление российской истории, вместе с русским народом, как неразрывная его часть, казачество осваивало новые территории Приамурья, защищало и расширяло его границы.

Понятие «казак» сочетало в себя большую совокупность признаков, соответствующих самоопределению народа. Народное воспитание казаков ставило своей целью получить индивидуальную копию народа. Основная задача состояла в том, чтобы рожденный казак становился сыном своего народа, повторяющим черты своих предков, родителей [13, с. 125]. Таким образом, казачье воспитание изначально включало в себя защитную реакцию самосохранения казачества как социально-исторической общности, поскольку в этом случае достижение цели воспитания обеспечивало устойчивость народного стереотипа, выступающего социальным и педагогическим регулятором общественных отношений.

Педагогические традиции казачества Приамурья до октября 1917 г.

Педагогика казачества Приамурья начала зарождаться во второй половине XIX века, период ее становления сопровождался освоением приамурской территории, переселением казаков из центральной части России. Ключевым источником народной педагогики казачества был быт и уклад жизни казачьих семей. Прогрессивные традиции семейной педагогики всегда служили могучим средством воспитания казачат. Семья закладывает фундамент, основу личности, формирует характерные черты истинного казака: отец и мать в казачьей педагогике — первые естественные воспитатели ребенка.

Центральное место в педагогике казачества Приамурья занимает вопрос о содержании воспитания и обучения. В учебно-воспитательной деятельности казаки стремились развивать у молодого поколения глубинные черты национального самосознания: гордость за родную землю, осознание исторического долга и преемственности поколений, гармонию народного бытия, единение и согласие, чувство семьи как частицы рода.

Изучение народной педагогики казачества обязывает нас рассмотреть ключевые особенности образования и воспитания до октября 1917 г., особенно те стороны народного просвещения, которые были независимы от правительственных учреждений и, в основном, инициировались самими казаками. Период становления образовательной системы в казачьих землях

Приамурского края можно датировать 1859—1872 гг., когда казачьи школы учреждались при сотнях и бригадах. Уже в 1859 г. появились Екатерининская и Иннокентьевская станичные школы, в 1865-м — Козловская. Уже в 1860 году в сотенных школах войска обучалось 500 мальчиков и 50 девочек [8, л. 2—3].

Занятия в школах продолжались с 9 утра до 14 часов дня, урок длился 40 минут, учащиеся первого года обучения одноклассной школы изучали главные молитвы, знакомились со Священной историей, запоминали азбуку, учились считать до 100 и решать задачи с числами 10. На втором этапе учебы казачата подробно знакомились с историей Ветхого и Нового Заветов, решали задачи на четыре действия, писали под диктовку. Старшеклассникам полагалось знать все главные молитвы, уметь решать задачи, иметь представления о дробных числах.

Методика преподавания в низших учебных заведениях заключалась в «ланкастерском методе» [6, л. 5—6]. Суть данного метода заключалась в том, что при обучении чтению, письму и арифметике, он позволял содержать многолюдную школу при одном учителе. Учитель выбирал себе помощников из лучших учеников. Они, в свою очередь, усвоив урок непосредственно от учителя, обязаны были передать его порученной им группе учеников — их товарищей. С этой целью казачата разбивались на группы, каждая вокруг своего старшего.

Необходимо отметить, что вся программа казачьего воспитания была деятельностью, так как вытекала из всего уклада, образа жизни казаков. В казачьих песнях прославлялась отвага, смелость и воинская дерзость казака. Казачат с детства слышали об этом, начинали понимать, что обладать этими качествами — необходимость. Свидетельством достижения цели воспитания был один критерий — каким сформировался казак. Это понятие вбирало в себя все лучшие человеческие качества, соответствующие идеалу казачества.

Озабочиваясь лучшей постановкой школьного дела в казачьем войске, Войсковое правление устраивало съезды учителей в 1899 году и 1903 году [7, л. 28]. Съезды учителей школ казачьего войска Приамурья

приняли решения об обязательном обучении мальчиков в тех казачьих селениях, где имеются школы. Начали применяться меры и по более полному охвату школой девочек. Съезды учителей школ казачьих войск установили четырехгодичный срок обучения в одноклассных школах и шестигодичный — в двухклассных. Учебный год устанавливался с 1 октября по 15 марта. Такой период был объясним тем, что казачата в период земледельческой страды помогали родителям в хозяйстве.

Изучая вопрос просвещения в казачьих регионах нельзя обойти проблему телесного наказания. В казачьих школах телесные наказания воспринимались совершенно естественно, школьный режим был суров и строг, наука насаждалась с помощью наказаний. Казачат стегали, ставили коленями на соль, оставляли без обеда за неуспехи в ученье и за шалости [5, л. 54]. Телесные наказания в казачьих школах имели, по сути, педагогический смысл спартанских методов воспитания, направленных на развитие у детей выносливости.

Кроме того, процесс начального обучения казачат носил ярко выраженную прагматическую направленность: он обуславливался подготовкой казачьей молодежи к выполнению профессиональной и социальной функций, закрепленных за казачеством. Живя самообеспечивающейся общиной, казаки вынуждены были иметь своих управленцев, учителей, медработников. Так, например, с 1905 г. при правлении Уссурийского казачьего войска был открыт пансион писарских и типографских учеников, в котором обучались дети беднейших казаков [8, л. 18]. Безусловно, комплексный подход в обучении был отличительной особенностью образовательной системы казачества, однако Войсковое правление уделяло особое внимание непосредственно «казачьему компоненту» в образовании, поскольку основная задача в обучении казачат состояла в том, чтобы подготовить достойных воинов, дать им необходимые умения, знания для их дальнейшей военной службы. 2 ноября 1913 г. в Амурском казачьем войске вышел приказ № 566, согласно которому была представлена «Программа подготовки к военной службе в учебных заведениях

и вне их». Основной целью обучения казачат объявлялась «духовная и физическая подготовка молодого поколения к предстоящей ему службе в рядах армии; укрепление в казачьей молодежи любви к царю и родине, приверженности к законности и порядку; ознакомление с военным строем и военной дисциплиной» [4, л. 28—33].



**Рисунок 1. Программа подготовки к военной службе в учебных заведения и вне их
ГАО ф. 10-и, оп. 1, д. 21 л. 28—29**

С начала XX столетия во всех станичных школах стали обязательными занятия гимнастикой, военным строем и изучение основ военной службы. Общества должны были заботиться о развитии в казачьих детях понятий о высоком назначении казака как воина, давать им воинскую подготовку, приучать к верховой езде. Занятия проводились по программам, разработанным штабом Приамурского военного округа. Методическим руководством для занятий служили сочинения Серова «Помощь школам и малолеткам», Баден-Пауля «Юный разведчик», фон Гериха «Настенная таблица упражнений».

Образование казачат в школе контролировалась уставом, который содержал общие понятия и сведения, обязательные для каждого казака: знания присяги, государственной и казачьей символики, требований воинской дисциплины, статуса воинских чинов и ритуала чиновничества, обязанности караула, часового, казачьих чинов, требования к оружию. В результате педагогической основы воспитания казачат Приамурья являлись: труд, природа, обычаи и традиции, фольклор, семья и община. Через эти основы закладывались понятия, представления, убеждения детей приамурских казаков о себе, о рядом живущих, о добре и зле, о любви и ненависти, о чести, мужественности и справедливости.

Экспериментальное исследование учебно-воспитательного процесса казачьего класса средней общеобразовательной школы.

В сентябре 2012 года на базе средней общеобразовательной школы № 35 г. Комсомольска-на-Амуре были открыты два казачьих класса, в которых обучаются 67 учеников в возрасте от 10 до 11 лет. Обучение проводится под руководством генерала Уссурийского казачьего войска Савчук Юрия Викторовича, сам он потомок терских казаков, служил в Ростовской области.

Казачий класс призван возродить в среде казачьего офицерства элитарное образование параллельно с культивированием истинно казачьей традицией — охраной российских границ. Для достижения этого воспитание осуществляется на основе общечеловеческих ценностей, лучших образцов мировой и русской национальной культуры, многовековых традиций Амурского и Уссурийского казачества. Основными целями, которые преследовались при открытии казачьего класса, являлись: интеллектуальное, культурное, физическое и нравственное развитие обучающихся, их адаптация к жизни в обществе, создание основы для подготовки юных казачат к служению Отечеству.

Для того чтобы выяснить, насколько организованный в школе процесс воспитания способствует позитивным изменениям в личности школьника, было проведено тестирование по методике П.В. Степанова, Д.В. Григорьева и И.В. Кулешовой «Диагностика личностного роста школьников» среди

учеников казачьего и общеобразовательного классов. Данное исследование ставило своей задачей определить, в каком направлении происходит развитие личности ребенка, на какие ценности он ориентируется, какие отношения к окружающему миру, к другим людям, к самому себе складываются у него в процессе воспитания. Позитивные изменения, происходящие в личности ученика, можно охарактеризовать таким интегральным понятием как личностный рост. Методика имеет 13 шкал, в опросе было использовано 9 шкал, которые определяют характер отношения школьников к семье, Отечеству, труда, культуре, здоровью, человеку как к Другому, знанию и своему духовному Я. По каждой шкале школьники могли набрать от 0 до 28 баллов. В исследовании приняло участие 71 учащийся 5-х классов: 37 кадетов казачьего класса (КК) и 34 ученика обычного класса (ОК) МОУ СОШ № 35.



Рисунок 2. Полигон наиболее значимых ценностей учеников казачьего и обычного класса МОУ СОШ № 35

Результаты тестирования «Диагностика личностного роста» показали, что отношение учеников казачьего класса к семье устойчиво-позитивное. Ценность семьи для кадетов большей степени значима, чем для учеников общеобразовательного класса, по показателю на 4,05. Казачата дорожат семейными традициями и устоями. В будущем планируют создать счастливую семью. Ценность семьи занимает первое место по результатам тестирования казачат, это во многом объясняется тем, что сегодня наличие своего дома, родного и близкого человека необходимо человеку для успешной реализации его жизненных целей, обеспечения чувства безопасности и самооценности.

Отношение школьника к Отечеству одна из важных составляющих учебно-воспитательного процесса казачьего класса. У казачат отношение к Отечеству характеризуется как ситуативно-позитивное. Подросток переживает чувство Родины как чувство родного дома. Родина для него не абстрактная категория, а конкретная страна, где он собирается жить, которой он гордится. Показатель выше на 1,66 у кадетов казачьего класса.

Характер отношений к человеку как к Другому характеризуется как устойчиво-позитивный у кадетов казачьего класса. В своих действиях они бескорыстны, они готовы помогать другим людям, не ожидая просьбы с их стороны. Казачатам нравится делать подарки, но при этом в глубине души рассчитывают на ответный дар. Такие черты как отзывчивость, взаимовыручка с раннего детства воспитываются у подрастающих казаков, поэтому показатели отношений к человеку как к Другому у кадетов превосходят показатели учеников обычного класса на 2,44, у которых отношение характеризуется как ситуативно-позитивное.

Отношение кадетов к природе — ученик заботится о цветах, животных, но главным образом о тех, которые принадлежат непосредственно ему. Экологические проблемы воспринимаются казачатами как важные, но при этом не зависящие от него. Кадет вместе с классом поучаствует в субботнике, но если имеется возможность отказаться, то он ею воспользуется. Показатели

у кадетов казачьего класса на 1,22 выше показателей учеников обычного класса.

Характер отношения казачат к труду характеризуется как устойчиво-позитивный — юных казаков отличает трудолюбие: от работы в классе до чтения трудной книги. Ему нравится сложная, трудоемкая работа, может сам предложить что-либо сделать. Отношение к труду всегда ценилось в казачьей среде, поскольку это воспитывало стойкость характера, выдержку. По показателю ценность труда у казачат на 1,95 выше, чем у обычных учеников.

Отношение подростка к культуре: подросток признает объективную ценность культурных форм поведения, однако не всегда руководствуется ими в своей повседневной жизни. Кадет хотел бы выглядеть «культурным человеком», но еще не готов прикладывать ежедневные усилия к этому. Ценность культуры у учеников казачьего и общеобразовательного класса уступает остальным ценностям, в среднем показатель у кадетов на 0,82 выше, чем у обычных школьников. Можно предположить, что данные показатели, с акцентом в воспитании казачат на приемлемости и допустимости силового способа решения спорных вопросов.

Характер отношения подростка к знаниям ситуативно-позитивный — подросток может хорошо учиться, но по своей инициативе вряд ли будет долго копаться в книгах, чтобы определить значение непонятого ему слова или факта. В его сознании знания и будущая жизнь, конечно, связаны, но не прикладывают ведь для этого столько усилий. Отношение к знаниям у казачат по показателю на 0,35 ниже, чем у учеников общеобразовательного класса.

Ценность здоровья значима для кадетов казачьего класса. Объективно кадет осознает важность и необходимость здорового образа жизни, но субъективно ставит его не слишком высоко. Здоровье для него — это естественное состояние, само собой разумеющаяся «вещь». Отношение

школьников обычного класса к своему здоровью по показателю существенно превосходит на 1,08 в сравнении с кадетами казачьего класса.

Отношение казачат к своему духовному Я характеризуется как ситуативно-позитивное — кадет ощущает в себе возможность быть хозяином собственной жизни, но полагает это реальным только при благоприятных внешних обстоятельствах. Ему нравится ощущать себя свободным, но он не готов рисковать ради свободы. Он признает объективную значимость категорий совести и смысла жизни, но в своей повседневности предпочитает руководствоваться более прагматичными регуляторами. Отношение кадетов к своему духовному Я по показателю выше на 0,07, чем у обычных учеников.

На основании результатов экспериментального исследования было выявлено, что у воспитанников казачьего класса, благодаря акценту на патриотическое воспитание в образовательном процессе, такие высокие моральные качества, как готовность к защите Отечества, верность своему долгу перед Родиной, дисциплинированность, проявляются в большей степени, чем у учеников обычного класса. Таким образом, комплекс учебно-воспитательных мер обеспечивает большую эффективность и повышает качество воспитания учащихся школы на основе приобщения к традициям казачества Приамурья. Воспитательная работа казачьего класса, прежде всего, направлена на формирование у учащихся базовой культуры личности: духовной, нравственной, эстетической, физической.

Список литературы:

1. Андрианов И.К. Развитие образования в казачьих станицах в период освоения Приамурья и Приморья (вторая половина XIX — начало XX вв.) / И.К. Андрианов, И.Л. Кузина // «Научное сообщество студентов XXI в. Общественные науки». — 2012, 15 с.
2. Баженова Н.Г. Этнопедагогические ценности Амурского казачества: автореферат диссер. Канд. пед. наук: 13.00.01: Биробиджан, 2000, 25 с.
3. Богданов Р.К., Воспоминания Амурского казака о прошлом с 1849 по 1880 гг. / Р.К. Богданов. — Хабаровск, 1900 — 110 с.

4. ГААО ф. 10-и оп. 1 д. 21.
5. ГААО ф. 10-и оп. 1 д. 28.
6. ГААО ф. 10-и оп. 1 д. 45.
7. ГААО ф. 10-и оп. 1 д. 117.
8. ГААО ф. 10-и оп. 1 д. 109.
9. Гальперин А.М. Народная — значит патриотическая // Народная педагогика и современные проблемы воспитания: материалы Всесоюз. науч.-практ. конф. — Чебоксары, 1991. — Ч. 3. — С. 164—166.
10. Еманова Т.В. Проблемы этнопедагогического образования и воспитания школьников // Начальная школа. — 2001. — № 6. — С. 56—59.
11. Крупина И.В. Этнопедагогика — наука о народных средствах обучения и воспитания // Школа. — 2001. — № 1. — С. 8—13.
12. Никитина Н.Л. Обучение и воспитание в этнокультурной среде // Этнопедагогизация целостного учебно-воспитательного процесса: материалы Всерос. науч.-практ. конф. — Йошкар-Ола, 2003. — С. 57—59.
13. Ремчуков В.Н. Толковый казачий словарь / В.Н. Ремчуков — Волгоград: Станица-2, 2007. — 192 с.

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПАВ СРЕДИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Гурьмова Калерия Яковлевна

*студент Владимирский государственный университет
им. А.Г. и Н.Г. Столетовых*

Попов Виктор Алексеевич

*д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики
и психологии Владимирского государственного университета
им. А.Г. и Н.Г. Столетовых*

В настоящее время проблема наркотизации молодежи приняла угрожающие размеры, и если в средней школе профилактика употребления ПАВ имеет конструктивный характер, то в высшей школе она менее разработана и носит эпизодический, мероприятийный характер. В большинстве случаев пропускается первый этап — мониторинг отношения и употребления ПАВ студенческой молодежи. Отсюда получается, что все мероприятия как бы они не были хорошо организованы теряют свое педагогическое воздействие. Мы провели исследование отношения к употреблению ПАВ

на основе, которого будет предложена комплексная программа профилактики употребления ПАВ среди студенческой молодежи [1].

В нашем исследовании приняли участие группа студентов четвертого курса исторического факультета Владимирского государственного университета им А.Г. и Н.Г. Столетовых (24 чел.) из которых 18 девушек, 6 молодых людей, в возрасте от 20 до 22 лет. Из них никто к уголовной ответственности никто не привлекался, из неполных семей 5 человек, 5 человек учится на «отлично» и «хорошо», 5 человек на «отлично», остальные на «удовлетворительно» и «хорошо». В общежитие проживают 12 человек. В ходе наблюдения было выявлено, что коллектив разрознен, нет единой цели в обучении. Исследование проводилось в мае — октябре 2012 года. В исследование использовалась анкета по выявлению знаний и отношения к употреблению ПАВ, проводились индивидуальные и коллективные беседы.

Прежде всего, мы попытались выяснить, с каким психоактивным препаратом и с каким количеством их употребления молодые люди связывают понятие "наркоман". Минимальной опасностью, с их точки зрения, является эпизодическое употребление марихуаны. В целом, лишь 19 % опрошенных определили курение марихуаны время от времени как признак наркомании. Хотя большинство (75,5 %) определяют регулярное курение марихуаны как проявление наркомании. Было выяснено, что употребление наркотиков вообще и наркомания молодежью воспринимаются далеко не одинаково. Наркомания у них связывается прежде всего с употреблением «тяжелых» наркотиков, и в меньшей степени — с психотропными веществами таких как амфетаминов. В последнем случае определяющими факторами являются регулярность и частота употребления. Эпизодическое употребление наркотиков, по мнению респондентов, не опасно.

Употребление ПАВ — уже обычное явление для подавляющего большинства молодых людей. Большая часть респондентов (80 %) говорят о ухудшении проблемы наркомании в современном российском обществе в течение последних 8 лет.

Мы сделали попытку выяснить, насколько распространено употребление наркотиков в молодежной среде. Для этого использовали блок вопросов, касающихся информированности респондентов об употреблении наркотиков в их окружении, в том числе близком. Ответы респондентов показали: больше половины опрошенных отметили факт употребления ПАВ в ВУЗе. Если употребление наркотических веществ в ВУЗе можно оценить как косвенный фактор риска, то их распространение в ближайшем окружении учащихся — в группе — как прямой. Такому риску подвергаются 18,75 % респондентов. Эта часть студентов была отнесена к группе риска. Еще один фактор возможного риска, выявленный в ходе исследования, — распространение наркотиков не только в учебном заведении но и дома.

Представления молодых об опасности и распространении наркомании, очевидно, сформированы под влиянием СМИ и носят поверхностный характер. Однако ответы на вопрос «Поменяется ли Ваше отношение к другу или знакомому, если Вы узнаете, что он стал на постоянной основе употреблять наркотики?» — показали ясное понимание большинством молодежи, что общение с наркоманом чревато последствиями для окружающих но, прежде всего, наркомания — проблема для него самого.

Можно сделать первое предварительное предположение об объективных факторах, способствующих наркотизации данной группы молодежи. Во-первых, это городская среда, дающая возможность спрятаться от опеки родителей, институтов образования и предлагающая множество возможностей реализации гедонистических и саморазрушительных устремлений молодежи. Во-вторых, потеря социальных связей и отсутствие единой системы социального контроля. В особенности действие этого фактора усугубляется вследствие разрыва социальных связей, характерного для тех, кто покинул бывшее окружение и устоявшуюся систему социальных связей из-за учебы и переехал в условия с подавляющим микрогрупповым социальным контролем (общежитие), нормы которого трудноопределимы и расплывчаты, а основное

требование, предъявляемое индивиду, — полная поведенческая идентичность окружению.

В ходе проведения индивидуальных бесед было выявлено, что в иерархии факторов, способствующих наркотизации молодежи, первое место занимает естественное стремление людей их возраста искать новые, неизведанные впечатления (этот фактор отметили 65,5 % респондентов). С этим фактором пересекаются социально-экономические условия — отсутствие реальных жизненных перспектив (доходов, карьерного роста и др.) — 29,5 %. Вслед за ними располагаются факторы социокультурного и социально-психологического порядка: воздействие СМИ (25,5 %) и конфликты между поколениями — с родителями (25,25 %). Нехватка общения со сверстниками ставится респондентами на пятое место (21,25 %). Интересы криминала, занятого наркотрафиком, и отсутствие информации о вреде наркотиков (16,25 % и 14,75 % соответственно) занимают шестое место

Также было выяснено, что 32 % респондентов курят, один студент признался что очень часто употребляет алкогольные напитки («практически каждый день»), 60,9 % употребляют алкоголь раз в месяц, 21 % — раз в неделю, остальные затруднились ответить на этот вопрос. Было выявлено, что 55—73 % учащихся считают маловероятным, чтобы негативные последствия употребления алкоголя затронули лично их.

Значения показателей, говорящих о регулярном или проблемном потреблении наркотиков относительно низки. Явные формы потребления ПАВ в исследованной группе носят единичный характер.

Тем не менее, к группе «риска» можно отнести 18,75 % респондентов, в поведении которых присутствуют те или иные проявления, угрожающие их физическому и психическому здоровью.

Исходя из результатов мониторинга мы рекомендуем программу профилактики употребления ПАВ.

Целями которой являются:

- *Предупреждение употребления психоактивных веществ студентами ВУЗов;*

- *обучение навыкам ответственного поведения в пользу своего здоровья.*

Задачи

- Мониторинг ситуации употребления ПАВ и выявление группы риска;
- Формирование здоровьесберегающей среды в образовательном учреждении;

- Воспитание негативного отношения к употреблению ПАВ среди учащихся средних школ;

- Повышение компетенции родителей в сфере профилактики употребления ПАВ;

- Повышение эффективности взаимодействия педагогов, специалистов смежных областей и социально-значимого окружения учащегося по противодействию употреблению ПАВ;

- Повышение квалификации педагогов в сфере профилактики употребления ПАВ.

Основные направления

- Работа по выявлению группы риска;
- Работа по созданию информационной базы по профилактике употребления ПАВ.

Содержание программы.

Профилактическая работа состоит из двух частей:

1. Информационная часть:

Распространение агитационных листовок, выпуск газет; проводится без вмешательства в учебную деятельность.

2. Практическая часть включает в себя несколько этапов:

Диагностический. Проведения мониторинга. Основные методы работы на данном этапе: тестирование, анкетирование, интервью. Цель данного

этапа — информационный контроль над динамикой процесса профилактики, а также выявление студентов группы риска.

Проведение мероприятий творческого характера: семинары, конференции, диспуты и дискуссии, тренинги, игровые занятия, издание информационных листов и газет о ЗОЖ, плакатов, создание научно-исследовательских и социальных проектов, создание лучшего рекламного ролика, издание журнала.

Предполагаемые результаты.

Программа включает в себя обучение навыкам эффективного общения со сверстниками, уверенности в себе, умению управлять своими эмоциями, укреплению связи с семьей и другими значимым окружением, критическому осмыслению своих действий.

Показателем эффективности программы является: повышение процента занятости студентов, активно участвующих в общественной деятельности образовательного учреждения; повышение уровня организованности; улучшение социальной адаптации и предотвращение дезадаптации студентов; создание положительная мотивация на здоровый образ жизни.

Список литературы:

1. В.А. Попов, З.В. Коробкина Профилактика наркотической зависимости у детей и молодежи: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений М.: Издательский центр «Академия», 2010. — 192 с. Учебное пособие, ISBN 978-5-7695-7365-1.

**ПРЕДМЕТНЫЙ ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС
«КОМПЛЕКСНЫЕ ЧИСЛА И ОПЕРАЦИИ НАД НИМИ»
ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КЛАССОВ
МАТЕМАТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

Забусова Алена Александровна

магистрант Кемеровского государственного университета, г. Кемерово

Глухова Ольга Юрьевна

научный руководитель, канд. пед. наук, доцент Кемеровского государственного университета, г. Кемерово

Начало третьего тысячелетия характеризуется качественным преобразованием содержания труда, повышением уровня мобильности и конкурентоспособности специалистов в различных сферах профессиональной деятельности, расширением поля этой деятельности, потребностью в овладении новыми профессиями, появившимися на рынке труда.

Профильные классы представляют собой способ поиска формирования профессионального самоопределения в школе. Особенность данных классов заключается в профессиональной ориентации и подготовке обучающихся к дальнейшему освоению определенной профессии.

Профильное обучение — это система специализированной подготовки школьников, направленная на то, чтобы сделать процесс их обучения на последней ступени общеобразовательной школы более индивидуализированным, отвечающим реальным запросам и ориентациям, способная обеспечить осознанный выбор школьниками своей профессиональной деятельности.

Среднее (полное) общее образование — завершающая ступень общего образования, направленная на обеспечение функциональной грамотности и социальной адаптации обучающихся, содействие их общественного и гражданского самоопределения. Эти функции определяют направленность целей на формирование социально грамотной и социально мобильной личности. Эффективная реализация этих целей возможна при введении профильного обучения.

Профилизация оставляет образовательному учреждению широкие возможности организации одного или нескольких профилей, а обучающимся — в выборе профильных и элективных курсов, которые в совокупности и составят его индивидуальную образовательную линию.

Базовые общеобразовательные курсы — курсы федерального компонента, направленные на завершение общеобразовательной подготовки школьников. Но, к сожалению, базисный учебный план предполагает функционально полный, но минимальный их набор.

На помощь «приходят» профильные общеобразовательные курсы — курсы федерального компонента, повышенного уровня, которые определяют специализацию каждого конкретного профиля обучения.

В совокупности базовые и профильные образовательные курсы определяют состав компонента базисного учебного плана.

В основе принцип построения федерального базисного учебного плана лежит идея двухуровневого (базового и профильного) федерального компонента государственного стандарта по каждому учебному предмету.

Для построения индивидуальных образовательных программ служат элективные курсы. Они как бы «надстраивают» во многом достаточно ограниченные возможности базовых и профильных курсов в удовлетворении разнообразных образовательных потребностей обучающихся.

Элективные курсы — обязательные курсы по выбору обучающихся из компонента образовательного учреждения, входящие в состав профиля обучения. Они делятся на три вида: предметные, межпредметные и профориентационные.

Элективные курсы выполняют следующие основные функции:

- 1) «надстройка» профильного курса;
- 2) развивают содержание одного из базисных курсов, изучение которого осуществляется на минимальном общеобразовательном уровне;
- 3) способствует удовлетворению познавательных интересов в различных областях деятельности человека [2, с. 16].

Предметный элективный курс «Комплексные числа и операции над ними» разработан для обучающихся старших классов школ с углубленным изучением математики. Знакомство с комплексными числами представляется важным, поскольку эти числа являются логическим завершением развития понятия числа в курсе алгебры и начал анализа в средней школе.

Курс рассчитан на обучающихся, имеющих хороший уровень математической подготовки; данный курс способствует продолжению серьезного математического образования.

В процессе изучения курса предполагается проведение занятий в форме лекций и практик.

Цели и задачи курса:

- 1) развитие интереса школьников к предмету;
- 2) знакомство с идеей расширения понятий числа в математике;
- 3) практическое применение комплексных чисел.

Ожидаемые результаты. В результате изучения курса обучаемые должны:

- 1) уметь выполнять арифметические действия над комплексными числами, заданными в алгебраической форме;
- 2) знать геометрическую интерпретацию комплексного числа, его модуля и аргумента;
- 3) уметь переходить от записи числа в алгебраической форме к тригонометрической форме и обратно;
- 4) уметь решать любые квадратные уравнения с действительными и мнимыми коэффициентами [1, с. 32].

Для реализации данного элективного курса создано электронное пособие «Комплексные числа и операции над ними. Пособие для учителя» в среде SanRav Book Editor. Пособие имеет следующую структуру:

- a. Введение
- b. Конспекты уроков
 - Урок 1. Введение. Определение комплексного числа ...
 - Урок 17. Контрольная работа по теме «Комплексные числа».

с. Сборник упражнений

- Упражнения.
 - Дидактический материал.
- d. Комментарии и ответы к сборнику упражнений
- Комментарии и ответы к упражнениям.
 - Комментарии и ответы к дидактическому материалу.
- e. Список литературы.

Создано электронное пособие «Комплексные числа и операции над ними. Пособие для обучающихся» в среде SanRav Book Editor. Пособие имеет следующую структуру:

a. Сборник упражнений

- Упражнения
 - Дидактический материал
- b. Комментарии и ответы к сборнику упражнений
- Комментарии и ответы к упражнениям
 - Комментарии и ответы к дидактическому материалу.

Данные пособия оснащены гиперссылками, что позволяет пользователю быстро переходить из одной части учебника в другую. Пособие можно использовать при работе с интерактивной доской во время фронтальной работы, при проведении самостоятельных и контрольных работ.

Данный курс был апробирован на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 31» г. Кемерово и доказал свою эффективность: способствовал повышению уровню математического образования обучающихся и удовлетворению их познавательных интересов. Ученики с большим интересом посещали занятия, выполняли задания.

Список литературы:

1. Богомолова С. Комплексные числа // Математика. — 2007. — № 14. — С. 32.

2. Профильное обучение и предпрофильная подготовка. Нормативные рекомендации и опыт работы Федеральной экспериментальной площадки. — Томск.: ТОИПКРО, 2003. — 97 с.
3. Сборник задач по теории функций комплексного переменного. Л.И. Волковысский, Р.Л. Луниц, И.Г. Арамалович. — «Наука», 1970. — 320 с.

МУЖСКОЙ КАЗАЧИЙ ТАНЕЦ КАК СРЕДСТВО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Шаврина Маргарита Константиновна
студент 3 курса ГБОУ ВПО СГПИ, г. Ставрополь

Алексеева Анастасия Александровна
научный руководитель, соискатель ученой степени канд. пед. наук,
ассистент кафедры хореографии ГБОУ ВПО Ставропольский государственный
педагогический институт

Проблема сохранения и целенаправленного формирования здоровья детей, молодёжи в сложных современных условиях развития России исключительно значима и актуальна, поскольку связана напрямую с проблемой безопасности и независимости. В России, за последние несколько лет, произошло значительное ухудшение здоровья школьников. По данным исследований, лишь 10 % выпускников школ могут считаться здоровыми, 40 % имеют различную хроническую патологию. Выявлено и сочетание нескольких хронических заболеваний у каждого второго учащегося школ.

«Хочешь быть здоровым — бегай, хочешь быть красивым — бегай, хочешь быть умным — бегай» — когда-то ещё древние греки высекли эту надпись на камне. Важнейшим трудом учителя и воспитателя, является забота о здоровье. Использование во время занятий здоровьесберегающих технологий — необходимость современного времени. Понятие «здоровье» определяется не только как отсутствие болезней и физических дефектов. Смысл этого слова перекликается с представлением о силе, об устойчивости человека, о его способности приспособиться к самым разнообразным условиям жизни и ситуациям. Целью преподавателя является научить ребенка заботиться

о здоровье, предупреждать болезни и «выживать» в различных жизненных ситуациях [6].

Танец, как основа хореографического искусства, включает в себе огромные возможности воздействия на ребенка, так как способен улучшить состояние его физического здоровья и эмоционально-волевою сферу. В современном мире танцевальное искусство становится одним из самых действенных факторов формирования гармонически развитой, духовно богатой и физически совершенной личности. С помощью систематического хореографического образования и воспитания учащиеся могут овладеть общей эстетической и танцевальной культурой, физическим здоровьем, а развитие танцевальных и музыкальных способностей помогает более тонкому восприятию профессионального хореографического искусства [1].

В настоящее время отмечено, что у детей юношеского возраста наблюдается затухание эмоциональной отзывчивости на национальную музыку и танцы, снижение интереса к народной культуре, а иногда и ее агрессивное неприятие. В этом случае, народный танец, вобравший в себя многовековой опыт человеческой деятельности, выступает как мощное средство воспитания подрастающего поколения, как одно из средств приобщения ребенка к истокам национальной культуры, формирование нравственных и творческих качеств личности [1]. Современная молодежь подвержена влиянию запада, что значительно сказывается на русской народной культуре, которую, что самое страшное, считаю неким позором, как например исполнение песен и танцев, поскольку они не вписываются в новые тенденции данного поколения. Но даже при таком раскладе жизни, все равно в каждом уголке нашей Родины, есть те самые, духовно развитые личности, которую возрождают и поднимают культуру своего народа.

В связи с подъемом национального самосознания у народов, населяющих Российскую Федерацию, наблюдается устойчивое повышение интереса к истории и культуре как России в целом, так и ее многочисленных этнических образований. Среди этих этнических образований особое место занимает

казачество, как уникальное явление русской истории. Казачество — определяется, как явление сугубо русской жизни. Это не просто военное сословие, не просто очень жизнеспособный военный механизм, а нечто гораздо большее. Заслуги казачества перед Российским государством Л.Н. Толстой 2 апреля 1870 года оценил следующими словами: «Вся история России сделана казаками» [8].

От участия в народных волнениях к роли опоры государства, от вольных набегов к регулярной службе — казачество прошло сложный путь, выполняя различные социальные функции на каждом этапе своей истории. Процессы внутренней эволюции казачества, его трансформации в военно-служилое сословие все чаще попадают в поле зрения исследователей [5].

На протяжении веков казачий жизненный уклад формировал в одном человеке лихого наездника, воина и охотника. Военно-физическое воспитание сопровождало казака с раннего детства. Преданность своему войску, любовь к родному краю, было основной идеей в воспитании казаков. Система имела четко выраженную прикладную направленность, и основной ее целью было подготовить к военной и трудовой деятельности. Процесс такого систематического воспитания охватывал все мужское население от детского до пожилого возраста. Не только во время игр систематически проводилась военно-физическая подготовка, но и при помощи охоты, смотров, праздников, военных походов. Время подтвердило высокую эффективность казачьей системы военно-физической подготовки [8].

Расположение казаков, на территориях, среди окружавших их горцев, значительно повлияло на формирование данной системы. Приняв многое из их боевого искусства, пишет М. Арнольди, «кавказское казачество, находясь при одинаковых военных потребностях со своими соседями, не отставало от них в военных стремлениях». Мысль ученого продолжает Г.И. Филипсон: «...казаки многое заняли от горцев: джигитовку, удалство и блестящую храбрость». В последствии, кавказский солдат, по неволе забыл свои уставы и предался изучению тонкостей и особенностей военного искусства горцев.

Одним из самых известных танцев у казаков, является лезгинка, в которой ярко выражено присутствие танцевальных элементов и характера перенятого у соседей горцев, что не исключает факт влияния горских традиций, на систему физического воспитания казаков. Современные исследователи не отрицают, что казачество действительно переняло выше перечисленные черты у кавказцев [4].

В казачьей воинской ментальности переход юноши в новый социально-возрастной класс воинов считался важным этапом и был связан с внешним и внутренним проявлением физической и социальной готовности казака к выполнению обязанностей взрослого члена военной общины [7]. Военно-физическое воспитание уделяло большое внимание подготовке по владению холодным оружием: шашкой, кинжалом и нагайкой. С середины XIX века у казака «кинжал стал азиатский с произвольной оправой, привешиваемой к поясу, а шашка — азиатского образца с произвольной отделкой». Можно отметить и то, что заимствование у соседей-горцев холодного оружия и связанная с этим смена оружия вынуждала казаков вводить в систему военно-прикладной подготовки новые элементы, позволяющие сформировать навыки уверенного владения шашкой и кинжалом. Весьма эффективным оружием в ближнем бою у казаков была нагайка — старинное казачье оружие. Уважительное отношение к этому виду оружия проявляется в казачьем фольклоре: «Казак без нагайки — что монах без молитвы», «Нагайкой владеешь — силу имеешь» [2].

Казаков обучали владению шашкой, кинжалом и нагайкой с самого детства. Существовал специальный комплекс тренировочных упражнений, которые способствовали постановке удара при рубке шашкой [2].

Шолохов пишет о шашке как об одушевленном существе: она у него «взвизгивает», «со свистом рассекает струю встречного ветра», издает «режущий посвист». «Кружа над головой мерцающую, взвизгивающую шашку, Прокофий сбежал с крыльца» — подобных эпизодов в романе немало. Элементы выполняемые шашкой, давали возможность казаку стать физически

развитым, например круговое вращение шашки рукой, согнутой в локте, считалось одним из важнейших упражнений рубки, делающих кисть сильной и подвижной. Кстати, более-менее сносно можно крутить только кавказские и казачьи шашки без эфеса. Строевая солдатская шашка для этого тяжела, к тому же эфес делает это упражнение почти невозможным [5].

Основным приемом, используемым верхнекубанцами для отработки владения шашкой, была «мельница», которая представляла собой рубку двумя шашками на перетянутых через седло укороченных стременах, что позволяло вставать на коне в полный рост и уходить от ударов [2]. Оружие — мужской фетиш, к которому представители сильной половины человечества благоговели во все времена. Этот атрибут мужественности присутствовал и воспевался во всех видах искусства. Но наиболее ярко, живо, потрясающе холодное оружие представлено в танце. В казачьих танцах с саблями, клинком, кинжалом эмоциональная мотивация танцора очень велика. Стальное оружие само по себе обладает сильной энергетикой, придает мужественности, уверенности и где-то даже подстегивает ту скрытую агрессию, которая заложена природой в любом мужчине. Именно танец — это самовыражение. Рукоятка кинжала или сабли в руке танцующего мужчины позволяет выразить себя вдвойне эмоционально. Ярким примером вышесказанного может послужить и Государственный казачий ансамбль песни и пляски «Ставрополье», где репертуар содержит как военную, так и бытовую тематику, подчеркивающую характерные черты присущие казачеству в целом [5].

Танец с саблями, в данное время, имеет лишь культурное и историческое значение. Совсем недавно, его практическая значимость имела высокий статус в жизни общества. По известным всем данным, казаки, в частности, использовали танец с саблями перед боем, чтобы разогреть себя, распалить боевой дух собственного войска, уничтожить страх. Невзирая на возможную гибель от шальной пули, казаки, считали высшей доблестью исполнить танец с саблями на глазах у врага. В таком, своего рода, поведении присутствует тонкий психологический момент. Танец с саблями был направлен еще

и на подавление воли, и устрашение противника. Судя по репутации казаков, как бесстрашного боевого братства, этот элемент «имиджа» использовался весьма успешно [7].

Казачий пляс был тесно связан не только с войсками, но и с бытовой жизнью народа, а так же он бурно проявлялся как в станичных, так и в военных праздниках. Любое движение, исполненное с мастерством, применимо в боевом искусстве.

Немало произведений в русской литературе, где писатели затрагивают искусство, придавая ему яркие выразительные черты, посредством красочного описания, того или иного праздника, отдельных элементов творческой деятельности, а так же воспевая о могучей силе культурного наследия, призывая сохранять и дополнять его. Вот так, например, описывает гульбу с пляской в Запорожской Сечи Н.В. Гоголь: «Им опять перегородила дорогу целая толпа музыкантов, в середине которых отплясывал молодой запорожец, заломивши шапку чертом и вскинувши руками. Он кричал только: «Живее играйте, музыканты! Не жалея, Фома, горелки православным христианам!» И Фома, с подбитым глазом, мерял без счета каждому пристававшему по огромной кружке. Около молодого запорожца четверо старых вырабатывали довольно мелко ногами, вскидывались, как вихорь, на сторону, почти на голову музыкантам, и вдруг, опустившись, неслись вприсядку и били круто и крепко своими серебряными подковами плотно убитую землю. Земля глухо гудела на всю округу, и в воздухе далече отдавались гопаки и тропакки, выбиваемые звонкими подковами сапогов» [2].

Казачьи танцы («казачок», «гопак») и игры занимали важное место в системе традиционной физической культуры, так как в них заложены основные базовые движения для овладения двигательной культурой. Создавались они совсем не как развлечение, а как специфическая система игровой тренировки, помогающая вырабатывать боевые двигательные навыки, выносливость, развивать ловкость и силу. Присядка у казаков характеризовалась умением казака выжить на поле боя, оставшись без коня. То есть он ловко

и быстро мог увернуться от ударов противника, присев и проскочив под коня, и воткнув шашкой снизу, как самого коня, так и противника [7].

Под влиянием военизированного быта и контактов с горцами ко второй половине XIX века в кубанских станицах повсеместно распространились танцы военно-спортивной направленности, соединявшие в себе элементы искусства и боевой подготовки. К таким танцам относятся «Шамиль», «Наурская», «Лезгинка». Основными танцевальными движениями юношей были различные действия с обнаженными шашками. С помощью этих танцев казаки добивались высокого физического и психологического настроя на предстоящие боевые действия, в частности — на рукопашную схватку с применением холодного оружия [9].

Казачий танец помогает юношам раскрепоститься, раскрыть свои нераскрытые способности физического и духовного мира. Этот процесс нередко наблюдается в различных танцевальных ансамблях, где каждый новый пришедший в группу человек, с течением времени начинает, посредством желания, достигать больших успехов в самосовершенствовании.

Гопак, как зажигательный, страстный, неудержимый и отчаянный танец, включает в себя сложные физические приемы, в которых и на сегодняшний день заметна боевитость духа, вера в собственные силы, порыв к жизни, напряжение своих духовных и физических сил, наступательный и оборонительный характер действий, торжество победы. Психофизический и историко-этнографический «разрез гопака убеждает в том, что все сохранившиеся на сегодня элементы — сложные акробатические упражнения, много ударов ногами и руками — были составными самозащиты наших предков в борьбе с врагами». По мнению В.А. Артикула, боевой гопак представляет собой прыжковую систему дальнего боя, не уступающую мировым стилям восточной борьбы. По мнению Е.Н. Приступы и В.С. Пилата, в гопаке выделяются два основных компонента: основы физической и психической подготовки казаков для личной защиты и поражения противника. В повседневной жизни они реализовались в гармоничном сочетании

с моральным, военным и патриотическим воспитанием, существенно дополняя друг друга. А так же можно выделить и прикладной характер гопака, который заключается в овладении средствами и методами ведения поединка [4].

Таким образом, можно говорить об огромных возможностях казачьей танцевальной культуры в физическом воспитании подрастающего поколения. Историческая культурная среда окружает человека с детства, в ней он приобретает нравственную и физическую силу, учится достоинству и благородству, приобщается к истории своего народа, города, села. Она становится неотъемлемой частью его жизни, источником воспоминаний о событиях и встречах, необходимым условием возникновения чувства духовной «оседлости», привязанности к родным местам, живительные основы патриотизма и любви к Отечеству.

Список литературы:

1. Валиуллина М.П. В мире народного танца: инновационная образовательная программа / Валиуллина М.П. — Фешкова Г.С. — Нефтеюганск: «Центр дополнительного образования детей «Поиск», 1999. — С. 2.
2. Гомзякова Н.Н., Коровин В.М. // Военно-исторический журнал/ № 2, 2007. — С. 63—64.
3. Допечатная подготовка выполнена в Редакционно-издательском центре Министерства обороны РФ Отпечатано в ООО «Красногорская типография». /«Военно-исторический журнал»/, 2007.
4. Ермолин А.П. Революция и казачество (1917—1920 гг.). — М, 2002. — С. 132—133.
5. Максимов С. Русские воинские традиции. — Москва, Вече, 2010. — С. 93.
6. Папшева В.В. Формирование экологической культуры школьника — залог его здоровья// [Электронный ресурс]. Режим доступа. URL: nsportal.ru/shkola/raznoe/library/formirovanie-eklogicheskoi-kultury-shkolnika.
7. Сопов А.В. Историография вопроса о происхождении казачества// [ru.narod.Ru / bks / problem / istoriog. htm](http://ru.narod.ru/bks/problem/istoriog.htm).
8. Тикиджьян Р.Г. Казачество России. Военно-исторический и правовой аспект: информационно-справочные материалы. — Ростов-на-Дону, 2008. — С. 16.
9. Шпиталь Г. Военная педагогика на Запорожской Сечи// [Электронный ресурс]. Режим доступа. URL: www.totalwars.ru/index.php/novoe-vremya/voennaya-pedagogika-na-zaporojskoj-sechi.html.

СЕКЦИЯ 5. ПСИХОЛОГИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К СТРЕССОВЫМ ВОЗДЕЙСТВИЯМ ЭКЗАМЕНАЦИОННЫХ СЕССИЙ

Гулгенова Альбина Бадмажаповна
магистрант, БГУ, Педагогический институт, кафедра психологии детства,
07511м гр.

Доржиева Татьяна Владимировна
руководитель, канд. психол. наук, доцент

В данной статье показаны результаты исследования формирования адаптации студентов к стрессовым воздействиям экзаменационных сессий, где была апробирована комплексная психологическая работа со студентами. Предложен практический путь решения проблемы снижения стрессового воздействия экзаменационных сессий и повышения продуктивности учебной деятельности студентов в вузе. Разработанная программа психологической помощи в адаптации студентов к стрессовым воздействиям экзаменационных сессий может с эффективностью применяться в практике психологической службы ВУЗа.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптация, психологическая помощь, стрессовые воздействия.

В современности профессиональная подготовка и образование связаны с актуализацией человеческого фактора (гуманизация образования) и нацелены на формирование саморазвивающейся, самореализующейся и самодостаточной личности. В начале вузовского обучения каждый первокурсник проходит сложный процесс адаптации. Перемена социальной среды развития, разногласия между индивидуальными особенностями студента и вузовскими требованиями, увеличение нагрузки, количества изучаемых предметов и многое

другое вызывает у большинства молодых людей чувства замешательства, фрустрацию, стресс, тревогу, а некоторых случаях и полную дезадаптацию.

Поэтому в этой ситуации особое значение приобретает целенаправленное содействие вуза в процессе адаптации студентов. Ведь адаптация личности это процесс и результат активного приспособления индивида к условиям социальной среды (Петровский А.В.). При благоприятных условиях адаптация приводит личность к состоянию адаптированности, под которой понимают оптимальную реализацию внутренних возможностей, способностей человека и его личностного потенциала в значимой сфере (Петровский А.В.).

Проблема процесса адаптации исследуется многими учёными достаточно широко. К настоящему времени накоплена богатая теоретическая и эмпирическая база исследований, посвященных процессу социально-психологической адаптации личности в зарубежной (Адлер А., Маслоу А., Роджерс К., Селье Г., Франкл В., Фрейд З., Хартман Х. и др.) и отечественной психологии (Ананьев Б.Г., Абульханова-Славская К.А., Анохин П.К., Бодалев А.А., Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Милославова И.А., Реан А.А. и др.).

Проблема исследования заключается в следующем: какова ситуация эффективности формирования адаптации у студентов к экзаменационному стрессу в процессе вузовского обучения. Решение этой проблемы составляет **цель исследования**: формирование адаптации студентов вузов к стрессовым воздействиям экзаменационных сессий.

Для решения проблемы исследования нами выдвинуты следующие **задачи** исследования:

1. Систематизировать основные стратегические направления формирования адаптации студентов к условиям вузовского обучения.
2. Разработать программу формирования адаптации студентов к стрессовым воздействиям экзаменационных сессий; апробировать и оценить ее эффективность.

База исследования. Экспериментальное исследование проводилось на базе Бурятского государственного университета, в Педагогическом

институте с 2009 по 2011 гг., выборку испытуемых составили студенты в возрасте 18—20 лет. В эксперименте приняли участие 24 человека.

Апробация. Полученные в исследованиях данные были представлены в материалах конкурса студенческих грантов БГУ (Улан-Удэ, 2009); в ежегодных научно-практических конференциях БГУ (Улан-Удэ, 2010—2011 гг.). Результаты исследования докладывались в научно-исследовательскую часть БГУ. Данные были представлены на защиту выпускной квалификационной работы (2011 г.).

В изучении адаптации студентов была использована схема эксперимента, включающая в себя констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

Определены методики соответствующие задачам констатирующего этапа:

1. Диагностика адаптивности, дезадаптивности (методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса К., Даймонда Р.)
2. Диагностика уровня стрессоустойчивости (Бостонский тест на стрессоустойчивость (анализ стиля жизни))
3. Диагностика уровня конфликтности во взаимоотношениях (Тест интерперсональной диагностики Лири Т.)
4. Диагностика уровня тревожности (Методика самооценки тревожности Спилберга Ч.Д., Ханина Ю.Л.)
5. Индивидуально-типологические свойства (Тест-опросник Айзенка Г. ЕРІ).

Основной целью формирующего эксперимента являлась составление и реализация программы формирования адаптации студентов к стрессовым воздействиям экзаменационных сессий. В формирующем этапе участвовали все студенты экспериментальной группы — 24 человека, из них мы выделили группу неадаптированных студентов — 7 человек. Программа была проведена нами с марта по апрель 2011 г.

На контрольном этапе, чтобы выявить эффективность формирующего эксперимента использовались те же методики, что и на констатирующем.

Диагностика. В ходе измерения уровня социально-психологической адаптации по методике Роджерса К. и Даймонда Р. реципиенты экспери-

ментальной группы разделились на две группы по уровню адаптивности: адаптированные (высокий уровень адаптивности) и неадаптированные (низкий и средний уровни адаптивности). 4 студента (4 %) имеют высокий уровень адаптивности, а остальные 20 человек (82 %) составили группу неадаптированных студентов.

По результатам методики Бостонского теста «Анализ стиля жизни» выяснилось, что у 8 студентов (36 %) низкий уровень, то есть они подвержены стрессам, которые оказывают существенное негативное влияние на их жизнедеятельность. У 5 студентов (20 %) — средний уровень это значит, что стрессовые воздействия оказывают на них немалое влияние и не очень сильно сопротивляются. А у 11 (46 %) опрошенных студентов нормальный уровень стресса, соответствующий в меру напряженной жизни активного студента. Но нет студентов с прекрасной устойчивостью к стрессовым ситуациям.

Результатами тестирования по методике Айзенка ЕРІ стало наличие большого количества представителей холерического темперамента в учебных группах. Это свидетельствует о том, что 11 студентов (46 %) характеризуются излишней импульсивностью, беспокойностью, нестрессоустойчивостью.

Результатами по тесту интерперсональной диагностики Лири Т. стало преобладание фактора доминирования в группе у студентов. Чуть меньше выявлен показатель по фактору дружелюбия.

Количественный анализ по методике Спилберга Ч.Д., Ханина Ю.Л. показал преимущественно низкие показатели личностной тревожности (12 %), низкая ситуативная тревожность у 15 студентов (64 %).

После проведенных методик выявилась группа неадаптированных студентов в количестве 7 человек (28 %) и с ними, помимо групповой работы велась и индивидуальная, для повышения адаптированности, то есть повышения уровня стрессоустойчивости, самооценки и понижения тревожности.

Программа формирования адаптации у студентов к стрессовым воздействиям экзаменационных сессий (формирующий этап исследования).

Цель программы: формирование адаптации студентов к стрессовым воздействиям экзаменационных сессий в ВУЗе.

Программа состоит из двух направлений: групповая работа со студентами и индивидуальная с неадаптированными студентами. Групповая психологическая помощь состоит из психологического просвещения (2 лекции) и психокоррекции (тренинг).

Индивидуальная помощь неадаптированным студентам (в количестве семи человек, у которых на констатирующем этапе выявлен низкий и средний уровень адаптированности, стрессоустойчивости, тревожности) представлена в виде аутотренинга, комплекса советов, рекомендаций и домашнего задания. И для них проведен аутотренинг «Регуляция эмоциональных состояний», им даны дальнейшие советы по преодолению у себя таких отрицательных качеств, как нерегулярность занятий, разбросанность интересов, а также рекомендации по избеганию экзаменационного стресса и домашнее задание в виде самостоятельных релаксационных упражнений. Комплекс советов, рекомендаций и домашнее задание раздали непосредственно за месяц до экзаменационной сессии.

Сравнение и анализ результатов эксперимента по формированию успешной адаптации студентов к стрессовым воздействиям экзаменационных сессий позволили оценить эффективность составленной нами программы формирования адаптации, а также выявить динамику уровня адаптивности и стрессоустойчивости студентов (табл. 2). В таблице показана разница количества неадаптированных, стрессоустойчивых, тревожных студентов на этапах диагностирования.

Таблица 2.

**Сводная таблица результатов методик констатирующего
и контрольного этапов**

Этапы диагностирования	Методики					
	1		2		3	
	1.1.	1.2.	2.1.	2.2.	3.1.	3.2.
До формирующего эксперимента	20 чел.	4 чел.	13 чел.	11 чел.	19 чел.	5 чел.
После формирующего эксперимента	11 чел.	13 чел.	7 чел.	17 чел.	24 чел.	-
Изменения	-9 чел.	+9 чел.	-6 чел.	+6 чел.	+5 чел.	-5 чел.

*1 — Методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса К., Даймонда Р., 1.1. — неадаптированные студенты, 1.2. — адаптированные студенты.

2 — Бостонский тест на стрессоустойчивость (анализ стиля жизни), 2.1. — не стрессоустойчивые студенты, 2.2. — стрессоустойчивые студенты.

3 — Методика самооценки тревожности Спилберга Ч.Д., Ханина Ю.Л., 3.1. — низкий уровень ситуативной тревожности, 3.2. — высокий уровень ситуативной тревожности у студентов.

Подводя итог по эмпирическому исследованию, мы можем констатировать, что проблема психологической помощи студентам в формировании адаптации к стрессовым воздействиям экзаменационных сессий действительно является одной из актуальных.

Выводы:

Адаптация личности — это процесс и результат активного приспособления индивида к условиям социальной среды (Петровский А.В.). При благоприятном течении она приводит личность к состоянию адаптированности.

Учебный стресс и неблагоприятные воздействия периода экзаменационных сессий отрицательно влияют на студентов, иногда приводят к их дезадаптации.

Основными направлениями психологической помощи студентам в адаптации их к экзаменационному периоду обучения могут являться психологическое просвещение, психодиагностика, психокоррекционная и развивающая работа со студентами.

Сравнение и анализ результатов эксперимента по оказанию психологической помощи студентам в адаптации к стрессовым и негативным

воздействиям экзаменационных сессий позволили оценить эффективность формирующего эксперимента, то есть предложенную программу психологической помощи.

Показана высокая эффективность программы психологической помощи студентам, которая целенаправленно повышает познавательную компетентность студентов, развитие рефлексии, коррекцию личностных качеств, таких как тревожность, заниженная самооценка.

Список литературы:

1. Ананьев Б.Г. Психофизиология студенческого возраста и усвоение знаний Текст. / Б.Г. Ананьев. // Вестник высшей школы. 1972, — № 7.
2. Андреева Д.А. и др. Изучение основных личностных характеристик современного студенчества Текст. / Д.А. Андреева и др. / Под ред. А.С. Пашкова. // Человек и общество. Л., 1971.
3. Андреева Д.А. О понятии адаптации Текст. / Д.А. Андреева. // Человек и общество. Л., 1983.
4. Глушакова С.М. Психологическая помощь студентам первого курса в социально-психологической адаптации Текст. / С.М. Глушакова. // Внедрение достижений психологии и педагогики в практику работы вуза: Тез. докл. научно-практич. конф. Новосибирск, 1983.
5. Гринберг Дж. Управление стрессом Текст. / Дж. Гринберг. — СПб.: Питер, 2002. — 496 с.: ил. (Серия «Мастера психологии»).
6. Меньшикова И.Н. Социально-психологическая адаптация студентов к вузу. Текст / И.Н. // Материалы I Международной научно-практической конференции «Молодежь и наука: реальность и будущее». — Невинномысск, 2008.
7. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. М.: ИНФРА-М, 1998.
8. Психологическая служба: детский сад, школа, вуз Текст. / Под ред. И.Б. Котовой, Е.И. Рогова. Ростов н/Дону, 1991.
9. Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика Текст. / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А Баранов. СПб.: прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2006.
10. Селье Г. Стресс без дистресса Текст. / Г. Селье. — М.: Прогресс, 1979.
11. Ханин Ю.Л. Межличностная и внутригрупповая тревога в условиях значимой совместной деятельности / Ю.Л. Ханин // Вопр. психологии. — 1991. — № 5.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЛЮБВИ И СЕМЬЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Литвин Оксана Владимировна

*студент Дальневосточного государственного гуманитарного университета,
г. Хабаровск*

Кочеткова Татьяна Николаевна

*научный руководитель, доцент Дальневосточного государственного
гуманитарного университета, г. Хабаровск*

Одно из первых определений семьи в 1977 г. предложил Н.Я. Соловьев. Семью автор определил как ячейку (малую социальную группу) общества, важнейшую форму организации личного быта, основанную на супружеском союзе и родственных связях, т. е. отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами, и другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство. Приблизительно в это же время А.Г. Харчев определил семью как исторически конкретную систему взаимоотношений между супругами, родителями и детьми, как малой группы, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью и социальной необходимостью обусловленных потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения [11, 2].

Можно проследить определенную трансформацию дефиниции семьи. Со временем в данное понятие начинают вкладывать очень важные психологические характеристики, которые присущи социальной группе. Речь идет не только о физическом воспроизводстве, но и о духовном, где подчеркивается его роль в социализации подрастающего поколения в жизни общества.

В настоящее время определение семьи, которое предложил А.Г. Харчев, не потеряло актуальности, но на сегодняшний день произошел ряд изменений, который повлиял и на семью как на социальный институт. Вот как об этом говорит Л.Б. Шнейдер: «Современная российская семья уже не та, что была десять, двадцать или пятьдесят лет назад. Как система совместного проживания

и продолжения рода она изменилась неузнаваемо. Отчий дом перестал быть крепостью. Брачные узы не удерживают. Семейные нравы и устои трещат по всем швам. Семья стала мала для человека, для многих просто неинтересна» [10, с. 115]. Но автор не говорит о «закате семьи». Шнейдер подчеркивает, что существуют вечные ценности, в сфере личных отношений, с помощью которых человек может преодолеть все трудности — это дружеские, любовные и семейные отношения.

Семье принадлежит ряд функций, которые направлены на удовлетворение потребностей не только членов семьи, но и социума. К традиционным функциям семьи можно отнести следующие:

- Воспитательная функция — удовлетворение индивидуальных потребностей в отцовстве и материнстве, в контактах с детьми, их воспитании.
- Хозяйственно-бытовая функция — удовлетворение материальных потребностей членов семьи, содействует сохранению их здоровья.
- Эмоциональная функция — удовлетворение ее членами потребностей в симпатии, уважении, признании, эмоциональной поддержке, психологической защите. Данная функция обеспечивает эмоциональную стабилизацию членов общества, активно содействует сохранению их психического здоровья.
- Функция духовного (культурного) общения — удовлетворение потребностей в совместном проведении досуга, взаимном духовном обогащении; играет значительную роль в духовном развитии членов общества.
- Функция первичного социального контроля — обеспечение выполнения социальных норм членами семьи, в особенности теми, кто в силу различных обстоятельств (возраст, заболевание и т. п.) не обладает в достаточной степени способностью самостоятельно строить свое поведение в полном соответствии с социальными нормами.
- Сексуально-эротическая и репродуктивная функция — удовлетворение сексуально-эротических потребностей членов семьи. Семья осуществляет регулирование сексуально-эротического поведения членов семьи, обеспечивая биологическое воспроизводство общества [11].

А.И. Антонов и В.М. Медков отмечают следующие тенденции в реализации функций семьи: «К началу XX столетия социальные институты все более совмещают с семьей и берут на себя функции образования и воспитания (школа и детсады), защиты и охраны (полиция, армия), функции питания, одежды, досуга (сфера обслуживания), функции благосостояния и передачи социального статуса (индустриальный наемный труд)» [2].

Изменение воспитательной функции и первичного социального контроля ведет к трансформации нравственных ценностей у нового поколения. Меняется мотивация вступления в брак, отношение к зачатию и появлению ребенка. Результатом чего становится изменение взаимоотношений в семье, увеличение числа несчастных браков и разводов, иногда из-за неготовности родителей к воспитанию и ответственности детей отдают в детские дома.

Трансформация репродуктивной функции ведет к резкому демографическому спаду. Появление ребенка в семье ведет за собой повышение материальных затрат и сокращение свободного времени. Важно отметить, что в наше время для того чтобы женщина могла иметь ребенка, ей не обязательно связывать себя узами брака. Она может воспользоваться услугой ЭКО (экстракорпоральное оплодотворение). Сегодня мать-одиночку никто не будит осуждать — со стороны общества она получит понимание, а от государства — материальную поддержку.

Изменение эмоциональной функции и духовного общения в семье ведет к отклонениям в поведении. Недостаток любви и тепла сказывается на дальнейшем общении с другими людьми, следствием чего является насилие, жестокость, как в семье, так и за ее пределами. Так же это может привести к асоциальному образу жизни: нарушению закона, наркомании, алкоголизму.

В связи с происходящим можно говорить об институциональной дисфункции семьи.

А.И. Антонов и В.М. Медков обозначили следующие тенденции в изменении структуры семьи:

- Массовая нуклеаризация семьи — уменьшение доли семей, состоящих из трех поколений, увеличение доли престарелых одиночек, получающих уход вне семей их взрослых детей;

- Снижение количества официальных браков и увеличение доли нерегистрируемых сожительства. Результатом чего является увеличение незаконнорожденных детей, матерей-одиночек (материнство вне брака), роста доли «осколочных» семей с одним родителем и детьми, распространение повторных браков мужчин и в меньшей степени женщин и соответственно семей, где один из родителей не является кровным и воспитывает «чужого» ребенка, увеличение доли семей смешанного типа, где имеются дети от повторного брака, и от первых браков каждого из супругов;

- массовая малодетность и однодетность семьи, вызванная нуждой семьи в одном-двух детях.

Ученные объясняют данные перемены тем, что переход от «традиционной» семьи к «современной» затянулся. Так же появились негативные моменты, которые влияют на развитие семьи. Поэтому необходимо проведение семейной политики, которая облегчит замену «старого» на «новое» [2].

Важно отметить, что происходит постепенный переход от патриархального типа организации семьи к эгалитарному, а в некоторых семьях наблюдается и матриархальный тип организации семьи. В современном обществе женщины имеет не меньше прав, чем мужчины, в результате чего образуется новый тип семьи, например, бикарьерной. В такой семье равнозначными признаются профессиональные интересы мужа и жены, и оба супруга успешно сочетают семейные ценности и строят карьеру в избранной профессии. Между супругами происходит равномерное распределение домашних обязанностей, партнеры поддерживают друг друга в профессиональном росте [7].

Е.П. Ильин выделяет ряд преимуществ, которые имеет работающая жена:

- Социальная поддержка, получаемая женщиной на работе. Она может обратиться к коллегам за советом, получить от них эмоциональную поддержку, найти в их лице друзей.

- Работа является источником повышения самоуважения и даже способом сохранения самообладания при возникновении дома конфликтов.

- Работа является «отдушиной» в случае неудачи при осуществлении одной из многих ролей, которые взрослый человек играет в своей жизни. Успешно работающая женщина меньше расстраивается, если в ее семье имеются бытовые неурядицы.

Таким образом, мы видим, что жена на работе может удовлетворить не только свои материальные потребности, но и психологические. В современной семье на женщине лежит гораздо больше обязанностей, чем на мужчине, в частности, в хозяйственной и воспитательной сферах, которые она вынуждена взять на себя. Находясь в ситуации хронической перегруженности, не все женщины могут достичь равновесия между работой и семьей, что нередко вызывает гендерно-ролевой конфликт, инициированный постоянным выбором между семьей и работой.

Широкое распространение в наше время получил «синдром деловой женщины» — разновидность психической напряженности, которая заключается в чувстве вины, которое женщина может переживать как перед членами семьи, так и перед сослуживцами, и начальством на работе. Такое непостоянное и тревожное самочувствие матери может сказаться на положении детей в семье, т. к. мать не может уделять должное внимание ребенку, от чего он испытывает дискомфорт [4].

Нельзя оставить без внимания и положение мужа в современной семье. Ему отводятся важные роли — юридическая ответственность за семью, представление и защита ее интересов, обеспечение экономического благосостояния и социального продвижения членов семьи. Только мужчина может способствовать формированию у ребенка способности противостоять групповому давлению. Однако В.Н. Дружинин отмечает, что при домини-

ровании в семье женщины, мужчина «выброшен» за пределы семейных отношений и не оправдывает ожиданий домочадцев [3]. Когда мужчина ограничен только одной ролью — материальным обеспечением семьи, то это чревато для него следующими последствиями:

1. Выбор высокооплачиваемой работы нередко не совпадает с профессиональными интересами мужчины.

2. Вследствие перегруженности на работе, ослабляется контакт отца с детьми.

3. Осознание мужчиной, вызванное пониманием его значимости в материальном обеспечении семьи, которое он должен оправдывать, вызывает сильное давление на психику, т. к. вместе с ростом семьи, он должен увеличивать объем и время работы, чтобы больше зарабатывать. Такой стиль жизни часто приводит к появлению патологических симптомов, обусловленных психическим и физическим перенапряжением [4].

Еще древние греки считали, что основой крепкого брака является любовь. Так, Плутарх соединил воедино любовь и семью. Любовь украшает и совершенствует партнеров и если супруги вступили в брак по взаимной любви, они смогут достигнуть гармоничных отношений [6].

О любви как о силе, с помощью которой люди способны достичь самоактуализации и целостности говорили исследователи XX века. Эрих Фромм, прежде всего, говорит о том, любовь — это искусство, такое же, как искусство жить. По его словам, любовь — это отражение стремления выйти за пределы индивидуальной жизни, покинуть «тюрьму одиночества» и преодолеть страх сиротливого существования. Любовь к своему партнеру несет активный характер и включает в себя следующие элементы: забота, отзывчивость, уважение, познание. Таким образом, любящий интересуется состоянием своего любимого, он готов всегда прийти к нему на помощь и выполнить любую просьбу. Любящий человек всегда признает индивидуальность своего партнера и готов познать своего близкого как самого себя. Люди, которые любят друг друга, образуют

единое целое, сохраняя при этом свою индивидуальность и неповторимость. Парадокс любви заключается в том, считал Э. Фромм, что «два существа становятся одним и остаются при этом двумя» [9].

Абрам Маслоу рассматривает любовь как базовую потребность. Без любви человек не может удовлетворить потребность в уважении и потребность в саморазвитии. Таким образом, без любви человек не может достичь духовного роста и самосовершенствования. Маслоу дал следующие характеристики союзу, построенному на любви. Люди, которые любят, принимают друг друга такими, какие они есть, со своими достоинствами и недостатками. Любящий никогда не будет стремиться изменить своего партнера или подстроить под себя, поэтому в любви человек раскрывается и самоактуализируется [5].

Все перечисленные свойства любви проявляются и в браке. В семьях, которые построены на искренней любви всегда царит гармония. Разногласия между супругами никогда не приведут к серьезным конфликтам, которые могут разрушить семью. Партнеры получают удовлетворение, радость, чувство легкости и душевный подъем от своих отношений. А. Маслоу, так же как и Э. Фромм, говорит о заботе, взаимопонимании, интересе друг к другу между влюбленными. Но для Маслоу любовь это, прежде всего, чувство легкости, которое может возникнуть внезапно и спонтанно.

Альфред Адлер рассуждая о любви и брака, говорит о необходимости созревания человека для этих важных социальных явлений, т. к. он должен быть самостоятельным и нести ответственность за свои поступки, с легкостью выстраивать межличностные отношения, а так же принимать участие в жизни общества. Любовь и брак характеризуются не только приспособлением к другому человеку, а способностью отождествлять себя со своим партнером, почувствовать и понять его состояние. Когда супруги способны переживать идентичные душевные переживания, они могут понять друг друга и обретают гармонию в отношениях. Полноценное развитие любви в браке возможно, когда отношения строятся на равенстве [1].

Виктор Франкл уверен в том, что любимый человек воспринимается как единственный и неповторимый, что позволяет его рассматривать как ценность. Ему не надо добиваться и заслуживать любви, его любят за индивидуальность и уникальность. Чувство направлено не на тело или внешность, а на саму личность. Любящий не становится слепым от любви, напротив, он становится зрячим, он способен к восприятию других ценностей, к внутреннему раскрытию и обогащению. Человек, который любит, не рассматривает охватившее его чувство, как мимолетную вспышку и временное увлечение, наоборот, он даже не может представить, что его любовь когда-нибудь закончится. Поэтому только такая крепкая связь приводит к верности и моногамии [8].

В. Франкл, затрагивая тему семьи, говорит о том, что брак это намного больше, чем личные переживания, привязанности и чувства. Брак больше направлен на удовлетворение интересов, потребностей общества и государства. Брак может быть основан на любви, но только в том случае, если у супругов существует биологическая совместимость, если ее нет, то возможен только духовный союз, исключающий продолжения рода. Так же психолог показывает, что полное отсутствие любви в семье негативно сказывается на всех ее членах, особенно на детях. Таким образом, брак, построенный на любви, является залогом счастья не только для всех членов семьи, но и для социума.

Изучив представления о любви и семье, мы решили эмпирически исследовать отношение современных молодых людей к семейной жизни и к любви, выявив их взгляд на данные социальные явления. В исследовании участвовали 26 студенток в возрасте от 20 до 22 лет. В качестве методического инструментария применялись методика Рокича «Ценностные ориентации» (для определения роли семейной жизни и любви в жизни современной молодежи), методика «Самооценка реализации жизненных целей личности» Н.Р. Молочникова (для изучения отношения личности к своему настоящему и будущему), тест Куна «Кто Я?» (позволил определить характеристики

идентичности личности, доминантные сферы жизнедеятельности, приоритетные жизненные позиции).

Тест Рокича позволил выявить 3 наиболее значимые ценности респондентов. Согласно полученным результатам, пальму первенства они отдали любви, второе место — здоровью, а место третьей ценности принадлежит счастливой семейной жизни.

По результатам методики Н.Р. Молочникова было выявлено, что любовь является самой большой ценностью для 69 % испытуемых. 65 % опрошенных отметили, что в отношениях с партнером предпочитают быть любимыми, чем любящими, вероятно, поэтому респондентки указали на то, что не испытывают сильных переживаний от любви к партнеру. Оказалось, что для 75 % респонденток верность как важный компонент любви имеет доминантную ценность. Такое же количество испытуемых отметили, что они искренны и не притворяются в любовных отношениях. Для всех студенток семья является ценностью, но для половины из них семья является инструментальной ценностью, т. е. она выступает в качестве средства для достижения иных целей, например, самореализации.

Благодаря тесту Куна «Кто Я?» было обнаружено, что все испытуемые признают семью доминирующей ценностью, но к вступлению в брак и созданию собственной семьи, готова меньшая часть респондентов (31 %). Почти для половины опрошиваемых (46 %) любовные отношения являются актуальными в настоящее время.

Таким образом, проведя эмпирическое исследование, мы можем сделать следующие выводы:

1. Номинально любовь и семья являются доминирующими ценностями молодежи.

2. Хотя студентки используют понятие «любовь», по сути, они говорят о влюбленности и рассматривают возлюбленного как адекватный способ для самоутверждения.

3. Семья чаще рассматривается как инструментальная ценность.

4. Современная молодежь психологически не готова к вступлению в брак и ориентирована на краткосрочные любовные отношения, что, с нашей точки зрения, обусловлено мораторием системы ценностей в условиях сегодняшней действительности.

Список литературы:

1. Адлер А. Наука жить. — М.: Директ-Медиа, 2008. — 259 с.
2. Антонов А.И., Медков В.М. Социология семьи. М.: Мгу, 1996. — 304 с.
3. Дружинин В.Н. Психология семьи: 3-е изд. — СПб.: Питер, 2006. — 176 с.
4. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. — СПб.: Питер, 2007. — 544 с.
5. Маслоу А. Мотивация и личность. — СПб.: Евразия, 1999. — 478 с.
6. Плутарх Сочинения / пер. с древнегреч.; сост. С. Аверинцева. — М.: Худож. лит., 1983. — 703 с.
7. Посысоев Н.Н. Основы психологии семьи и семейного консультирования. — М.: Владос-Пресс, 2004. — 328 с.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М.: Прогресс, 1990. — 266 с.
9. Фромм Э. Искусство любить. — М.: Педагогика, 1990. — 160 с.
10. Шнейдер Л.Б. Семейная психология. 2-е изд. — М.: Деловая книга, 2006. — 768 с. 115.
11. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. — СПб.: Питер, 2008. — 672.

ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ НА УРОВЕНЬ ТРЕВОЖНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Погорелов Дмитрий Николаевич

*студент 3 курса ГОУ ВПО «Челябинский Государственный Университет»,
г. Челябинск*

Юрганова Оксана Юрьевна

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент кафедры психологии ГОУ ВПО
«Челябинский Государственный Университет»*

Данная статья посвящена рассмотрению проблемы влияния гендерных стереотипов на уровень тревожности личности. Часть статьи направлена на интерпретацию и анализ современной научной литературы, специали-

зированной на проблеме гендерных стереотипов с одной стороны, и проблеме тревожности с другой стороны. В контексте данной работы рассмотрены современные подходы к проблеме гендерных стереотипов, современная интерпретация проблемы тревожности, а также произведена теоритическая проработка и анализ взаимосвязи данных феноменов.

Гендерные стереотипы, отражающие наиболее обобщенные и типичные представления о критериях мужественности и женственности, в контексте своего исторического развития характеризуются многоэтапным формированием устойчивых рамок, которые должны выступать в качестве различий между мужчинами и женщинами. В контексте современного социума происходит значительный пересмотр мужской и женской роли, происходят многомерные процессы изменения распределения профессиональных обязанностей, социального статуса, возможностей личностной реализации, которые становятся все более обособленными от половой принадлежности. Важно подчеркнуть проблему несоответствия типичных представлений о моделях поведения того или иного пола, реализация которого может находить проявления в уровне тревожности личности. В связи с этим, вопросы, напрямую связанные с психологическими особенностями человека, обусловленными его полом, в настоящее время являются наиболее актуальными.

Появление гендерных стереотипов обусловлено в первую очередь тем, что отличия между полами в контексте исторического развития социума, всегда имели надындивидуальную природу [2, с. 10] Гендерный стереотип интерпретируется как общепринятое, устойчивое представление в конкретном обществе о должных моделях поведения мужчин и женщин, их предназначении, социальных ролях, профессиональной деятельности.

Феномен гендерных стереотипов может быть интерпретирован в трех плоскостях:

1. Стереотипы «маскулинности — феминности» — в интерпретируемых понятиях отражены некоторого рода нормативные эталоны идеального мужчины и идеальной женщины;

2. Стереотипы, связанные с закреплением определенных социальных ролей в конкретных сферах жизнедеятельности индивида;

3. Стереотипы, связанные с различиями между мужчинами и женщинами в занятиях определенными видами трудовой деятельности;

Распространенные стереотипы о мужских и женских качествах интерпретируют поведение мужчины и женщины с позиций своего содержания, в чем отражается объяснительная функция гендерных стереотипов. Более того, гендерные стереотипы обуславливают различия, наблюдаемые в поведении людей разного пола (регулятивная функция), играют роль минимализации различий между членами одной и той же группы и гиперболизируют различия между представителями различных групп (дифференцирующая функция), отражает роль институтов и агентов социализации в формировании, передачи, распространении и закреплении гендерных стереотипов (трансляционная функция), обеспечивают защиту закрепленного исторически неравенства между полами (защитная функция).

Гендерные стереотипы могут быть рассмотрены как гендерные схемы, то есть когнитивные категории гендера, которые производят управление поступающей информации в соответствии с субъективными представлениями о гендере [2, с. 112].

Гендерные роли — еще один важнейший аспект, требующий рассмотрения в рамках проблемы гендерных стереотипов. Гендерные роли, имея прочную социально-историческую обусловленность, приобретают характер социальных норм, становясь особыми категориями общественного сознания.

Несоответствие моделей поведения, черт характера, особенностей личности гендерным стереотипам, опирающимся на типичные для данной культуры нормы и санкции, может находить отражение в повышении уровня тревожности личности. Важно подчеркнуть, что тревожность выступает в качестве стабильного, либо ситуативного свойства личности, заключающегося в склонности к проявлению повышенного беспокойства, тревоги и страха в специфических социальных ситуациях. Более того,

тревожность может быть рассмотрена как один из основополагающих аспектов индивидуальных различий.

Спилбергером была предложена точка зрения, согласно которой важно разделять тревожность как состояние и как свойство [6, с. 12]. Ситуативная тревожность рассматривается в закономерной связи с конкретной внешней ситуацией, личностная же выступает в качестве стабильного свойства личности.

Как правило, определенный уровень тревожности необходим для активной деятельности личности. Однако необходимым условием мобилизации деятельности тревожностью является оптимальный уровень последней. Повышенный же уровень тревожности, свидетельствуя о субъективном неблагополучии личности, оказывает угнетающее влияние на деятельность, определяя деструкцию ее динамики.

В современной психологической науке рассмотрение получают два типа источников устойчивой тревожности — это, во-первых, длительная внешняя стрессовая ситуация, в частности, ситуация несоответствия моделей поведения стереотипным гендерным эталонам, возникающая в результате частого переживания состояний тревоги [6, с. 24], во-вторых, психофизиологические и внутренне-психологические причины [4, с. 67].

Высокий уровень тревожности создают угрозу психическому состоянию личности, являясь основой псевдоневротических состояний. Высокий уровень тревожности оказывает влияние на такие аспекты жизнедеятельности личности, как динамика поведения, психическое и физиологическое состояние, уровень продуктивности деятельности, качество социального функционирования личности.

Физиологические особенности проявления тревожности включают в себя ускорения ритма сердца, подъемом уровня кровяного давления, усилением потоотделения, угнетением функционирования пищеварительной системы [7].

Как правило, тревожность характеризуется тем, что представляет собой переходящее состояние, более того, она имеет тенденцию к ослаблению,

как только субъект действительно сталкивается с ожидаемой ситуацией. Однако, в ряде случаев, ожидание принимает длительный характер, вследствие чего организм вынужден затрачивать значительные ресурсы как психического, так и физиологического характера. В результате развивается состояние стресса [5]

Индивид, обладающий низким уровнем тревожности, воспринимает большую часть затруднительных ситуаций адекватно и приемлемо, в соответствии с объективным уровнем их эмоциональной насыщенности. Для индивида со средним уровнем тревожности характерно ощущение комфорта, эмоционального равновесия и работоспособности в том спектре ситуаций, которые являются знакомыми для данного индивида и к которым он тем или иным образом приспособился в рамках прошлого опыта. Высокий уровень личностной тревожности отражает восприятие большинства ситуаций как угрожающих для индивида. При этом, как правило, высокая эмоциональная чувствительность сопровождается повышенной ранимостью и обидчивостью.

Итак, тревожность выступает в качестве стабильного, либо ситуативного свойства личности, заключающегося в склонности к проявлению повышенного беспокойства, тревоги и страха в специфических социальных ситуациях. В этом контексте место специфической социальной ситуации может занимать ситуация неодобрения определенных компонентов личности с позиций стереотипизированных представлений о должном поведении определенного пола, иными словами, речь идет о гендерных стереотипах.

Для выявления взаимосвязи гендерных стереотипов и тревожности личности было осуществлено эмпирическое исследование на базе ГОУ ВПО «Челябинский Государственный Университет». Объем выборки составлял 51 человек, возраст испытуемых — от 17 до 22 лет. В исследовании приняло участие 10 юношей и 41 девушка.

Испытуемым были предложены три методики, среди которых по — ролевой опросник С. Бэм, методика диагностики самооценки уровня тревожности Спилберга-Ханина, методика измерения уровня тревожности

Тейлор. Выбор данных методик является неслучайным, поскольку они выступают в качестве эффективных, валидных и проверенных, что является гарантией получения достоверных результатов, которые, в свою очередь, являются основой построения корреляции и изучения взаимосвязи между гендерными стереотипами и уровнем тревожности личности. В качестве метода, выбранного для математической обработки данных ранговой корреляции, выступал коэффициент корреляции Спирмена. Для выявления различий в исследуемых признаках между группами юношей и девушек был выбран U-критерий Манна-Уитни.

На основе данных, полученных в ходе исследования можно резюмировать факт того, что стереотипы, приписываемые тому или иному полу представителями данной выборки, отражают общие представления о гендерных стереотипах, характерных для генеральной совокупности. Важно подчеркнуть, что гендерные качества, приписываемые маскулинной, либо феминной модели поведения, совпадают как у юношей, так и у девушек данной выборки, что служит доказательством совпадения гендерных стереотипов мужчин и женщин.

Опираясь на теоритические данные о гендерных стереотипах, можно заключить, что полученные на основе использования методики С. Бэм данные говорят о совпадении стереотипных представлений испытуемых со стереотипами, описанными на теоритическом уровне. Данное положение говорит о том, что гендерные стереотипы имеют тенденцию устойчивого распространения в культуре современного общества.

Важно подчеркнуть факт, согласно которому в рамках современного социума наблюдается тенденция приписывания некоторых маскулинных качеств женщине и феминных качеств мужчине. Это положение подтверждается в рамках проведенного исследования, что, в свою очередь, позволяет констатировать наличие тенденции деформации представлений о качествах мужчины и женщины.

В рамках анализа результатов исследования, целесообразно отметить подтверждение гипотезы Н₀. Это заключение произведено на основе получения показателей корреляции между изучаемыми феноменами: показатели корреляции Спирмена ($r = 0,284$; $r = 0,167$; $r = -0,068$) и корреляции Пирсона ($r = 0,197$; $r = 0,086$, $r = -0,95$) отражают очень слабый уровень коэффициентов корреляции. Таким образом, в соответствии с гипотезой Н₀ различия между гендерными стереотипами и уровнем тревожности не являются значимыми; в данной выборке наблюдается очень слабая корреляция между гендерными стереотипами и уровнем тревожности.

Таким образом, цель исследования, заключающаяся в выявлении взаимосвязи гендерных стереотипов и уровня тревожности, была достигнута, с одной стороны, теоритическим анализом изучаемых феноменов, с другой — использованием средств математической обработки данных.

Немаловажно отметить, что в русле актуальности проблемы гендерных стереотипов и их влияния на поведение и деятельность индивида в социальном контексте, важным является определение дальнейших векторов изучения данной проблемы, что в перспективе может означать проведение новых исследований. Культурные особенности социального уклада жизни сквозь призму истории диктуют необходимость разделения мужчины и женщины, как в плане физическом, так и в плане психологическом. В этой связи для современной психологии, как отечественной, так и зарубежной, актуальным вектором дальнейшего развития является рассмотрение полярности полов в рамках их взаимодействия, а также рассмотрения ряда вопросов, касающихся несоответствия гендерным стереотипам и социальному неодобрению данного несоответствия. Актуальной является недостаточно разработанная проблема выявления влияния гендерных стереотипов на личность в ситуациях несоответствия данным стереотипным представлениям. При этом нельзя забывать, что гендерная тематика принадлежит к междисциплинарной категории исследований, требуя внимания

со стороны исследователей самых разных областей: антропологии, социологии, психологии, философии, педагогики, истории.

Практическая значимость исследования выступает в качестве важного аспекта и заключается в возможности использования полученных результатов практическими и социальными психологами для более эффективной разработки коррекционных и развивающих программ в русле проблемы гендерных стереотипов личности и усвоения нормативных гендерных ролей, более того, исследование гендерных стереотипов является важным для разработки методов на пути достижения социального равенства мужчин и женщин.

Список литературы:

1. Бем С. Линзы тендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. М., 2004, 336 с.
2. Берн Ш Гендерная психология. М.: 2004. 320 с.
3. Меренков А.В Социология стереотипов — Екатеринбург: Изд-во Урал. Ун-та, 2001.
4. Прихожан А.М. «Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика» МПСИ, НПО «МОДЭК», 2000.
5. Селье Г. Стресс без дистресса. — М: Прогресс, 1979. — 123 с.
6. Спилбергер Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги // Стресс и тревога в спорте. — М.: Физкультура и спорт, 1983.
7. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. — М.: Айрис — пресс, 2004, 607 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Тебенева Ольга Валериевна

студент Технического института филиала «СВФУ» в г. Нерюнгри

Новаковская Виктория Сергеевна

*научный руководитель, ст. преподаватель Технического института
филиала «СВФУ» в г. Нерюнгри*

Дошкольное детство — важный период развития и становления ребенка, именно в этот период происходит формирования здоровья ребенка, как физического, психического, культурно-нравственного, и интеллектуального потенциала.

В.Э. Пахальян определяет психологическое здоровье как «динамическое состояние внутреннего благополучия (согласованности), которое позволяет человеку актуализировать свои индивидуальные и возрастно-психологические возможности на любом этапе» [4].

Вопрос сохранения и укрепления здоровья детей, в том числе и психологического, отражен в нормативных документах. В Законе РФ «Об образовании» Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования

Вопросами психического и психологического здоровья занимались педагоги и психологи: А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, Н.Г. Гаранян, И.В. Давыдова, В.В. Дубровина, А.Н. Леонтьев, Г.Н. Никифоров, В.Э. Пахальян, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, А.Б. Холмогорова, О.В Хухлаева, Д.Б. Эльконин и др. отмечали, что психические явления возникают в ходе специфического взаимодействия индивида с внешним миром.

По мнению И.В. Дубровиной — «психологические аспекты психического здоровья, есть совокупность личностных характеристик, являющихся предпосылками стрессоустойчивости, социальной адаптации, успешной самореализации» [1].

Дошкольный возраст является решающим в формировании фундамента физического и психологического здоровья. Важно на данном этапе сформировать у детей базу знаний и практических навыков здорового образа жизни, осознанную потребность в систематических занятиях физической культурой и спортом.

Психологические аспекты это такие личностные характеристики, как умение противостоять стрессам, свободно адаптироваться и успешно реализовывать свои возможности в социуме. К таким характеристикам относят: показатели соматического здоровья, свойства здоровых людей: активность, целеустремленность, а также адаптация к благоприятным и неблагоприятным условиям: стрессоустойчивость, коммуникабельность умение держать свои поступки в рамках социальной нормы.

Психологическое здоровье делает личность самодостаточной, у которой оптимально функционируют все психические структуры человека, необходимые для текущей жизнедеятельности.

Г.А. Широковой были выделены критерии психологического здоровья, так к внешним критериям относятся «адаптивность, как приспособление к окружающей среде, равновесие организма со средой, функции организма» к внутренним критериям такие как «благополучие — состояние душевного и физического покоя, вызванное оптимальным протеканием всех жизненных процессов, гармоничность — баланс развития организма, способность функционировать» [7].

Таким образом, психологическое здоровье — это умение с внутренним спокойствием и дальнейшим позитивным развитием приспосабливаться к различным ситуациям окружающей среды. Основная функция психологического здоровья — это поддержание активного динамического баланса между человеком и окружающей средой.

Психологическое здоровье детей имеет свою специфику. И.В. Дубровина отмечает, что «основу психологического здоровья составляет полноценное психическое развитие на всех этапах онтогенеза. Следовательно,

психологическое здоровье ребенка и взрослого отличаются совокупностью личностных новообразований, которые еще не развились у ребенка, но должны присутствовать у взрослого» [1].

Дошкольное детство, является сенситивным периодом для формирования и развития всех функций деятельности человека. В этом возрасте происходит становление таких процессов как: мышление и память ребенка, которое переходит от наглядно-действенного к наглядно-образному. С развитием процессов мышления неразрывно связано развитие речи, формирование данных процессов являются основой и неразрывно связано с появлением мировоззрения и самосознания ребенка-дошкольника. По мнению Л.С. Выготского, ведущее значение в дошкольном возрасте приобретает развитие воображения дошкольников.

Данные новообразования происходит под непосредственным влиянием и в окружении близких взрослых, которые не только заботятся о ребенке, учат, его, но и создают психологический комфорт. Однако, несомненно, важно в каких условиях происходит формирование данных функций, какой психологический климат окружает ребенка, насколько комфортна окружающая его атмосфера.

М.И. Лисина считает: «общение со старшими для маленького ребенка служит единственно возможным контекстом, в котором он постигает и «присваивает» добытое людьми ранее. Таким образом, общение — главный фактор общего психического развития детей» [2].

Именно в дошкольный возраст характеризуется тесной эмоциональной привязанностью ребенка к родителям (особенно к матери), причем не в виде зависимости, а в виде потребности в любви, уважении, признании.

Исследования М. Эйнсворта, Э. Эриксона позволили сделать вывод, что «нарушения взаимодействия ребенка с матерью может привести к формированию таких негативных личностных образований, как тревожная привязанность и недоверие к окружающему миру вместо нормальной привязанности и базового доверия» [цит. по: 4].

Основой психического здоровья ребенка является полноценное психическое развитие на всех этапах онтогенеза. Нарушения психического здоровья связаны как с соматическими заболеваниями или дефектами физического развития, так и с различными неблагоприятными факторами социального порядка и стрессами, воздействующими на психику.

По мнению Т.Г. Перетяни, причиной развития невротических расстройств являются психогенные факторы. К ним относятся: «психические травмы, вызванные испугом, страхом, психотравмирующие ситуации, возникающие в результате нарушений межличностных отношений (ссоры, разводы, алкоголизм родителей), болезни и смерти близких, жестокого и несправедливого обращения с детьми, неадекватности и жесткости требований родителей» [5].

Психологические особенности детей с ОВЗ выражаются, особенности их поведения, это выражается в двигательной расторможенности, повышенной возбудимостью, раздражительности, неусидчивости, эмоциональной несдержанности, импульсивности, агрессии.

Психологическое здоровье детей с ограниченными возможностями здоровья подчиняется общим законам, все же имеют свои особенности, как по физиологическим, так и социальным причинам и требует профилактически-развивающей направленности, как на групповых так и на индивидуальных коррекционных занятиях.

Дети с ограниченными возможностями здоровья — это дети с различными психолого-физиологическими проблемами, к которым относятся: нарушение зрения, слуха, речи (ЗРР, заикание), нервно-психического здоровья (минимальная дисфункция мозга, невротические и преневротические расстройства), нарушения опорно-двигательного аппарата, задержка психического развития (ЗПР), умственная отсталость, дети с множественными нарушениям развития и аутизмом.

Дошкольники с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) имеют как общие нарушения, так и соответствующие конкретному диагнозу.

Н.М. Назарова отмечает, что «к числу недостатков развития, характерных для всех категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья относятся: замедленное и ограниченное восприятие, недостатки развития моторики, недостатки речевого развития и мыслительной деятельности, недостаточная по сравнению с обычными детьми познавательная активность, пробелы в знаниях и представлениях об окружающем мире, межличностных отношениях, недостатки в развитии личности (неуверенность в себе и неоправданная зависимость от окружающих, низкая коммуникабельность, эгоизм, пессимизм, заниженная или завышенная самооценка, неумение управлять собственным поведением)» [3].

Особая группа детей, требующих внимания, терпения, индивидуального подхода — дети с нарушениями нервно-психического здоровья. С.А. Черкасова отмечает, что «нервно-психическая сфера ребенка очень чувствительна к различным неблагоприятным воздействиям. Перенесенные заболевания, тем более, повторные, психические переживания, непосильные эмоциональные, умственные, физические нагрузки, могут быть причиной ослабления функционального состояния нервной системы ребенка, и привести к ухудшению его психического здоровья»[6].

Психологические особенности детей с ОВЗ выражаются, особенности их поведения, это выражается в двигательной расторможенности, повышенной возбудимостью, раздражительности, неусидчивости, эмоциональной несдержанности, импульсивности, агрессии. Значительно реже у них наблюдаются заторможенность и вялость.

Дошкольный период — процесс новообразований качеств личности, и становление норм и ценностей, которые вырабатывается в социуме. Психологическое здоровья дошкольников формируются при непосредственном общении со взрослыми, родителями, детьми, свое влияние оказывает доброжелательная доверительная атмосфера, стиль воспитания и взаимодействия в семье.

Формирование психологического здоровья детей с ОВЗ имеет сложную структуру, трудности социализации и адаптации, а также о необходимости тщательного анализа процесса уровней психологического здоровья с целью оказания коррекционной помощи по формированию и укреплению психологического здоровья, следовательно способность самостоятельно достигать относительное равновесие в отношениях с собой и окружающими, как в благоприятных, так и в экстремальных жизненных ситуациях.

Список литературы:

1. Дубровиной И.В. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. — Екатеринбург: Деловая книга, 2000. — 176 с.
2. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. — СПб.: Питер, 2002. — 560 с.
3. Назарова Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха. — М., 2001. — 288 с.
4. Пахальян В.Э. Развитие и психологическое здоровье: Дошкольный и школьный возраст. — М.: Питер, 2006. — 294 с.
5. Перетяни Т.Г. Специальная педагогика и коррекционная психология // Психология. [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: <http://psihologia.biz/psihologiya-korreksionnaya/spetsialnaya-pedagogika-korreksionnaya.html>.
6. Черкасова С.А. Психолого-педагогические условия благоприятного психологического развития детей с ослабленным здоровьем // [Электронный ресурс] режим доступа URL: ppip.idnk.ru/index.php/-3-2012/344-2012-09-20-07-...
7. Широкова Г.А. Школа общения для дошкольников. — Ростов н/Д.: Феникс, 2012. — 287 с.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

МОЛОДЕЖНЫЙ НАУЧНЫЙ ФОРУМ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Материалы II студенческой международной заочной
научно-практической конференции

03 апреля 2013 г.

В авторской редакции

Издательство «Международный Центр Науки и Образования»
27106, г. Москва, Гостиничный проезд, д. 6, корп. 2, офис 213

E-mail: humanities@nauchforum.ru

ISBN 978-5-00021-026-0



9 785000 210260